

Министерство образования и науки Украины
Сумский государственный университет

А. А. Барвинский

Курс лекций по психологии и педагогике

Раздел

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Учебное пособие

Сумы
Сумский государственный университет
2015

Рецензенты:

С. Б. Кузикова – доктор психологических наук, профессор Сумского государственного педагогического университета им. А. С. Макаренко;

А. А. Сбруева – доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе Сумского государственного педагогического университета им. А. С. Макаренко

*Рекомендовано к печати учёным советом
Сумского государственного университета
(протокол № от 2015 г.)*

Барвинский А. А.

Курс лекций по психологии и педагогике. Раздел «Психология и педагогика высшей школы»: учебное пособие / А. А. Барвинский. – Сумы : Сумский государственный университет, 2015. – 110с.

В пособие включены темы, которые дадут возможность студентам-магистрантам систематизировать свои знания по основам психологии и педагогики высшей школы, полученные на лекциях, и окажут им методическую помощь в подготовке к практическим занятиям. Пособие рассчитано на студентов разных специальностей и форм обучения, им могут пользоваться аспиранты и все те, кто интересуется проблемами психологии и педагогики высшей школы.

© Барвинский А. А., 2015
© Сумский государственный университет, 2015

Предисловие

В пособие включены темы, которые дадут возможность студентам-магистрантам систематизировать свои знания по основам психологии и педагогики высшей школы, полученные на лекциях и окажут им методическую помощь в подготовке к практическим занятиям. Пособие рассчитано на студентов разных специальностей и форм обучения, им могут пользоваться аспиранты и все, кто интересуется проблемами психологии и педагогики высшей школы.

Подготовка специалиста высшей квалификации, осуществляющаяся через обучение в магистратуре и аспирантуре, предполагает изучение магистрантами и аспирантами курса «Психология и педагогика высшей школы». Это обусловлено тем, что магистрант (*лат. magister – учитель*) или аспирант как потенциальные преподаватели должны хорошо знать законы развития и функционирования психики индивида и коллектива, проявление этих законов в различных возрастных группах. Кроме того, преподавательская деятельность невозможна без знаний индивидуально-психологических особенностей личности и умений на этом основании осуществлять индивидуальный подход к каждому студенту.

Большое значение в работе преподавателя вуза имеет овладение им теоретическими основами педагогики. Глубокие знания особенностей педагогического процесса в высшей школе, теории обучения и образования, методов и форм обучения будут способствовать будущим специалистам в передаче ими знаний по конкретной дисциплине.

Таким образом, целью курса **«Психология и педагогика высшей школы»** есть обеспечение общей теоретической подготовки магистрантов и аспирантов в области психологии и педагогики высшей школы, что будет служить основанием для их практической деятельности в будущем.

Содержание курса **«Психология и педагогика высшей школы»** составлено с учётом того, что студенты на протяжении обучения на уровне квалификации «бакалавр» прослушали курс «Основы психологии и педагогики». Соответственно **«Психология и педагогика высшей школы»** является логическим продолжением ранее изученного материала и включает в себя теоретические проблемы, отражающие особенности психического и физического развития юношей и девушек студенческого возраста, психологический анализ деятельности студентов. Кроме этого, в данное пособие включены темы, освещающие вопросы, связанные с профессиональной деятельностью преподавателя высшей школы и внедрением педагогических инноваций в учебный процесс.

Принимая во внимание то, что большинство учебной литературы в стране издаётся на украинском языке и потому труднодоступно для студентов-иностранцев, обучающихся на русском языке, считаем, что предлагаемое пособие будет способствовать этой категории студентов в овладении ими знаниями основ психологии и педагогики высшей школы.

Студент, изучающий курс **«Психология и педагогика высшей школы»**, должен:

- усвоить понятийный аппарат данной отрасли психологических и педагогических наук;
- овладеть системой психологических и педагогических знаний;
- на основе самопознания сформировать собственный стиль будущей научно-педагогической деятельности и профессионального общения.

Продуктивно используя пособие, студенты-магистранты могут работать с ним в разных режимах: от ориентировочного знакомства до углублённого изучения учебного материала с привлечением других источников.

ЛЕКЦИЯ 1

Психология высшей школы, её предмет, задачи и методы

1. Предмет и задачи психологии высшей школы.
2. Связь психологии высшей школы с другими отраслями психологических знаний.
3. Методы и принципы психологического исследования.

1. Прежде чем перейти к рассмотрению первого вопроса нашей темы, вспомним, что такое психология вообще, ведь курс общей психологии сегодня изучают все студенты ещё на младших курсах.

Первоначально психология определялась как наука о душе. Так, греческие философы, особенно Аристотель выдвигали идею о существовании души, которая пребывает в единстве с телом и контролирует мысли и чувства, опирающиеся на опыт, накопленный в течении всей жизни. Относительно термина «*психология*», образованного от греческих слов «*psyche*» (душа) и «*Logos*» (учение), то надо сказать, что он впервые появился в XVII столетии в работе немецкого философа **Кристиана Вольфа**.

В настоящее время большинство авторов определяют психологию как науку, изучающую индивидуальные и групповые психические явления и процессы, их сущность, закономерности развития и формирования, место и роль в деятельности и поведении человека. Некоторые учёные интерпретируют психологию в зависимости от своей профессиональной склонности, подчёркивая в ней ведущую роль *разума* или *поведения*. Обобщая вышесказанное можно сказать и так: психология – это наука о закономерностях функционирования и развития психики.

Следует отметить, что современная психология – это широко разветвлённая отрасль знаний, содержащая комплекс отдельных учебных дисциплин и научных знаний. Традиционно в качестве отраслей психологии выделяют социальную, педагогическую, инженерную психологию, психологию труда, психофизиологию. В последнее время активно развиваются такие направления психологического знания как психология менеджмента, психология маркетинга, военная психология, космическая психология, юридическая психология и другие.

Психология высшей школы также относится к сравнительно молодой отрасли психологической науки. Систематическое исследование психолого-педагогических проблем высшей школы началось в 60-х годах XX века. Весомыми научными находками того времени были работы С. И. Архангельского и С. И. Зиновьева, в которых фундаментально анализировался учебный процесс в высшей школе и были заложены основы для решения проблем, стоящих на пути обновления высшей школы. С. И. Архангельский и С. И. Зиновьев были и авторами первых учебных пособий по психологии высшей школы. В последние десятилетия XX столетия были разработаны первые программы курса психологии

шей школы, а в 1981 году в Минске вышел в свет учебник, авторами которого были М. И. Дяченко и Л. А. Кандибович.

Весомый вклад в разработку актуальных проблем психологии высшей школы вносят и учёные Украины. Так, О. Ф. Бондаренко и В. А. Семиченко исследуют психологические особенности современных студентов, а В. В. Власенко изучает направления для оптимизации взаимоотношений преподавателей и студентов.

На протяжении 1995 – 2011 годов в Украине были изданы учебники, авторами которых являются В. М. Галузинский и М. Б. Евтух «Основы педагогики и психологии высшей школы Украины (2006 г.)», Т. И. Туркот «Психология и педагогика высшей школы в вопросах и ответах».

Такой интерес к вопросам, связанным с психологической подготовкой специалистов высокой квалификации вызван тем, что сегодня перед высшим образованием встали новые, невиданные раньше задачи, одной из которых является необходимость выработки в будущих инженеров, врачей и экономистов способности к сознательному и эффективному функционированию в условиях небывалого усложнения отношений в глобализированном, информационном обществе, возросшей коммуникативности жизни.

Кроме того, современный, а тем более будущий динамизм знаний, информации и технологий значит, что научить даже в самом лучшем университете на всю жизнь невозможно. Возникает потребность выработки у каждого студента понимания и умения учиться на протяжении всей жизни. К вышесказанному следует добавить и то, что одним из приоритетных направлений государственной политики в сфере высшего образования является его личностная ориентация.

Эти и другие требования, предъявляемые сегодня к высшей школе, ставят новые задачи в деле подготовки высококвалифицированных кадров.

Наиболее значимой задачей психологии высшей школы является психологический анализ деятельности студентов. Поскольку личность студента проявляется и формируется в деятельности, то изучение её особенностей, организации и содержания становится ключевым моментом в решении других задач психологии высшей школы. В целом же все задачи, стоящие ныне перед психологией высшей школы, можно сгруппировать следующим образом:

- 1) научно-исследовательские задачи;**
- 2) диагностико-коррекционные задачи;**
- 3) задачи изучения студентами курса «Психология высшей школы»;**
- 4) практические задачи.**

Среди актуальных научно-исследовательских задач психологии высшей школы можно выделить следующее:

–психологическое обоснование профессиограммы современного специалиста высокой квалификации (инженера, учителя, менеджера, врача, юриста, агронома и т. д.), на основе

которой должен разрабатываться государственный стандарт содержания образования по направлениям и специальностям профессиональной подготовки;

- изучение психологических закономерностей студента и компьютера и разработка психологических основ компьютеризации учебного процесса в высшей школе;

- исследование психологических проблем подготовки научно-педагогических кадров, становления личности будущего преподавателя в период обучения в магистратуре и аспирантуре;

- изучение психологических основ научного творчества, усовершенствования профессионализма и повышения педагогического мастерства преподавателей.

К диагностико-коррекционным задачам психологии высшей школы относятся:

- диагностика установок студентов на формирование позитивной «Я-концепции». «Я-концепция» – это динамичная, более или менее осознанная система представлений человека о себе;

- определение уровня психологической готовности первокурсников к обучению в высшей школе и выработка предпосылок для успешной их адаптации;

- изучение состояния взаимоотношений преподавателей и студентов, с целью установления оптимального педагогического взаимодействия;

- психологический анализ деятельности студентов. Изучение функционирования и проявления психики студентов, психологии их коллективов во всех видах деятельности, на различных курсах и с учётом профиля вуза, необходимо для успешного управления процессом формирования личности специалиста с высшим образованием, решения вопросов планирования учебного процесса.

Среди актуальных научно-исследовательских задач психологии высшей школы можно выделить следующее:

Задачи изучения студентами курса «Психология высшей школы» состоят в:

- интеграции и систематизации психологических знаний, полученных как в ходе изучения курса «Общей психологии», так и «Психологии высшей школы»;

К важнейшим практическим задачам психологии высшей школы относятся:

- разработка научной, психолого-методической основы для контроля над процессом психического развития студентов, их личностным ростом и профессиональным становлением;

- обоснование оптимальных форм учебно-профессиональной деятельности и общения студентов, способствующих усвоению ими всего разнообразия профессиональных функций и социальных ролей;

- разработка личностно-ориентированных технологий обучения студентов, психологическое обоснование инновационных дидактических проектов педагогических экспериментов в высшей школе;

–поиск эффективных путей (методов и способов) обеспечения фундаментальной психологической подготовки студентов, повышение уровня общей культуры;

–предоставление психологической помощи и поддержки всем участникам педагогического процесса, особенно в периоды кризисных явлений в профессиональном самоутверждении.

Необходимо отметить, что ознакомление с новейшими научными достижениями психологии высшей школы не помешает и опытным преподавателям университетов. Это, прежде всего, положительно сказывается на их педагогическом мастерстве, позволит им рационально организовывать свой труд, будет помогать находить средства для стимулирования познавательной активности студентов и практической индивидуализации учебного процесса, отыскивать новые методы их обучения и воспитания.

Таким образом, теоретическое и практическое значение психологии высшей школы достаточно велико. Она даёт возможность вскрывать закономерности развития и формирования психики студентов, их подготовки к профессиональной деятельности. Вместе с тем, данная дисциплина соотносит задачи и процесс формирования личности студента с содержанием образования, работой руководства вуза по планированию и организации учебного процесса, решению вопросов научной организации труда преподавателей и студентов.

Помогая решать вопросы профессиональной ориентации и отбора, конкретного определения целей воспитания и обучения студентов, разработки модели современного специалиста с высшим образованием, выявляя психологические условия эффективности функционирования всех звеньев вузовского организма, психология высшей школы способствует обоснованию системы подготовки кадров через высшие учебные заведения.

Что является предметом психологии высшей школы? Прежде чем приступить к рассмотрению вопроса, отметим, что в каждой науке есть свой объект и предмет исследования.

Объект науки – это часть объективной реальности, существующей независимо от нашей воли, нашего сознания, которую надлежит исследовать. Объектами психологии высшей школы являются личность студента и преподавателя как социальных субъектов, их деятельность, взаимоотношения, участие в жизни вуза и т. д.

Предметом науки выступает та сторона, или свойство объекта которые надлежит исследовать. Следовательно, объект науки представляет собой понятие более широкое, чем предмет, поскольку один и тот же объект может относиться сразу к нескольким наукам. Например, студент или преподаватель как человек может быть объектом для изучения с позиций педагогики, медицинских наук, антропологии и т.д. Предмет же науки, как правило, присущ только данной науке и никакой другой. Так, психология высшей школы, направляя свою деятельность на студента и преподавателя как объекты исследования, изучает закономерности функционирования их психики а также социально-психологические

особенности профессионально-педагогического общения и взаимоотношений преподавателя и студентов.

Таким образом, можно сказать, что предметом психологии высшей школы являются индивидуальные и групповые психические явления, их сущность, закономерности развития и формирования, место и роль в деятельности и поведении преподавателей студентов.

Психология отдельного человека (студента или преподавателя) – это система, включающая в виде взаимосвязанных компонентов психические процессы, состояния, свойства и образования. Изучение психики предполагает выявление её сущности, динамики развития и изменения в зависимости от внешних условий.

Исходя из единства психики, деятельности и поведения человека, можно выделить такие её основные компоненты:

- 1) *психические процессы;*
- 2) *психические состояния;*
- 3) *психические свойства.*

Психические процессы подразделяются на познавательные, эмоциональные и волевые.

Познавательные процессы – ощущения, восприятия, представления, память, внимание, воображение, мышление и речь – дают возможность овладеть знаниями и решать различные задачи, ориентироваться в окружающей обстановке, изучать отдельные объекты и среду в целом, предвидеть события.

Эмоциональные процессы окрашивают всю внутреннюю жизнь человека, участвуют в активизации его сил «дают знать» о соответствии или несоответствии происходящего его потребностям и целям.

Волевые процессы выражаются в саморегуляции, сознательном, мобилизирующем усилии и управлении своим поведением. Наиболее ярко они проявляются в преодолении трудностей и препятствий.

Психические процессы – неотъемлемая часть поведения и деятельности людей. Решение любой задачи связано с проявлением тех или иных психических процессов.

Психические состояния – это целостные, временные и динамические характеристики психической деятельности (состояния подъема, тоски, печали, удовлетворенности, угнетенности, подавленности и т. д.), от которых зависят уровни функционирования познавательных процессов, успех практических действий, а также результаты внешних воздействий на человека, в том числе управляющих и воспитательных.

Психические свойства – раскрывают важнейшие психологические особенности человека. К ним относятся самосознание, направленность, характер, темперамент, способности.

Личность начинает складываться и проявлять себя тогда, когда на основе сознания и самосознания появляется избирательное отношение к действительности, когда человек становится субъектом поведения и деятельности с определённой жизненной позицией,

оценками и притязаниями. Следует отметить, что личность – это феномен общественного развития. Данный термин обозначает стабильные характеристики или черты человека, определяющие его мышление и поведение в разных ситуациях.

Рассматривая человека как личность, надо различать следующие, хотя и близкие друг другу понятия.

Индивид – человек как представитель человеческого рода.

Индивидуальность – это своеобразие человека как личности и как индивида.

Личность – конкретный человек со всеми его индивидуальными особенностями. Считается, что становление личности начинается на определённом этапе филогенетического и онтогенетического развития (*филогенез* – историческое развитие вида, *онтогенез* – индивидуальное развитие).

Для того чтобы понять личность, необходимо разобраться в её направленности, характере, темпераменте, способностях, самосознании.

Изучая конкретного человека, надо учитывать особенности его психических процессов и состояний, опыта, знаний, умений, навыков, привычек.

Развитие личности не предопределяется наследственными и врождёнными особенностями человека. Хотя личность и развивается на основе врождённых и наследственных задатков, но главное – это влияние общества, коллектива, деятельности, воспитания, обучения.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что предметом психологии высшей школы является «личностный фактор», влияющий на учебно-воспитательный процесс. Данная дисциплина исследует закономерности психики студента как субъекта учебно-познавательной деятельности и специфику научно-педагогической деятельности преподавателя, а также социально-психологические особенности взаимодействия в системах «преподаватель – студент», «студент – студенческий коллектив».

2. Переходя к освещению второго вопроса нашей темы отметим, что психология высшей школы как отрасль психологических знаний тесно связана с другими отраслями психологии. Сегодня насчитывается около 50 психологических дисциплин: возрастная психология, медицинская, юридическая, военная психология, социальная психология и т. д. Как и психология высшей школы, эти дисциплины по своей сути представляют самостоятельные науки. Но тем не менее все они основаны на общей психологии, изучающей общие закономерности функционирования и развития психики.

Связь психологии высшей школы с общей психологией определяется, прежде всего тем, что среди задач общей психологии центральное место занимает разработка методологических основ, теории и методов изучения психологических явлений. Следовательно, общая психология является теоретической базовой наукой, результаты исследований которой используются другими отраслями психологии, в том числе и психологии высшей школы.

Связь психологии высшей школы с возрастной психологией обеспечивается общим принципом анализа студенческого возраста как периода поздней юности или ранней взрослости. Центральными проблемами возрастной психологии является создание методической базы для контроля за ходом и условиями психического развития человека на разных жизненных этапах, а также организация оптимальных форм деятельности и общения, предоставление психологической помощи, в периоды возрастных кризисов.

Психология высшей школы связана с педагогической психологией, изучающей психику человека в процессе его обучения и воспитания, устанавливающей и использующей закономерности психики в процессе овладения знаниями, умениями и навыками. Связь психологии высшей школы с педагогической психологией определяется решением задач управления учёбой студентов, обеспечения условий для их эффективного обучения, разработки принципов организации воспитания студенческой молодёжи. Например, решая собственно педагогическую проблему методов обучения в высшем учебном заведении (дидактическую проблему), исследователь с помощью психологических методов изучает познавательную деятельность студентов, эффективность которой зависит от психолого-педагогического обоснования методов преподавания. Великий русский педагог К. Д. Ушинский подчеркивал, что психология является одной из наименее необходимых дисциплин для педагога, ибо он в процессе воспитания постоянно находится в окружении психологических явлений, присущих воспитуемым.

Советский психолог Л. С. Выготский, работавший в 20 – 30-х годах в Харькове, бывшим тогда одним из крупнейших центров развития экспериментальной психологии, считал, что педагогическая психология должна выступать не только в роли консультанта и советника для педагогики. Её задачи заключаются в психологическом обосновании обучения и воспитания людей на основе специальных психологических исследований, проведённых в процессе учебно-воспитательной деятельности личности.

Педагогическая психология подразделяется на *психологию обучения*, исследующую закономерности усвоения личностью знаний, умений и навыков, и *психологию воспитания*, изучающую закономерности активного целенаправленного формирования личности.

Помимо вышеназванных, психология высшей школы взаимосвязана с такими отраслями психологии, как социальная психология, психодиагностика, психология научного творчества.

Социальная психология – это отрасль психологии, изучающая закономерности поведения и деятельности людей, обусловленные фактом объединения их в социальные группы. Данная отрасль выявляет психологические закономерности взаимоотношений личности и коллектива, определяет психологическую совместимость людей в группе, изучает такие явления, как лидерство, сплочённость, процесс принятия коллективных решений, проблемы самооценки, устойчивости, подверженности влиянию извне. Социальная психология даёт общие ориентиры

для анализа студенческой группы, определения этапов её развития, обеспечения условий для эффективности педагогического общения и взаимоотношений преподавателя и студентов.

Психодиагностика – это область исследований, связанных с количественной оценкой и точным качественным анализом психологических свойств и состояний человека, при помощи научно проверенных методов, дающих достоверную информацию о них. Связь психологии высшей школы и психодиагностики проявляется в том, что последняя ставит и решает проблемы психологической оценки уровня развития студентов и их дифференциации.

Связь психологии высшей школы с другими отраслями научного знания можно представить и таким образом (рис. 1.1).



Рисунок 1.1. – Связь психологии высшей школы с другими отраслями

Акмеология – это отрасль психологической науки, изучающая феноменологию, закономерности и механизмы развития человека на ступени зрелости, в частности, достижения им высокого уровня профессионального мастерства. Поскольку этот период, вернее его часть, приходится на студенческие годы, то и акмеология как научная дисциплина может дать знания, необходимые для совершенствования учебно-воспитательного процесса в высшей школе.

3. Приступая к рассмотрению третьего вопроса нашей темы, подчеркнём, что успех решения задач, стоящих перед психологией высшей школы, зависит от методики проводимых и организуемых психологических исследований.

Методы научных исследований – это те приёмы и средства, с помощью которых учёные получают достоверные сведения, используемые далее для построения научных теорий и выработки практических рекомендаций. Сила науки во многом зависит от совершенства методов исследования, от того, насколько они валидны, то есть соответствуют тому, для изучения и оценки чего были изначально предназначены, и надёжны, как быстро и эффективно данная отрасль знаний способна воспринимать и использовать у себя всё самое новое, передовое, что появляется в методах других наук. Там, где это удаётся сделать, обычно наблюдается заметный прорыв вперёд в познании мира.

Всё сказанное относится и к психологии. Её явления настолько сложны и своеобразны, настолько труднодоступны для изучения, что на протяжении всей истории этой науки её успехи непосредственно зависели от совершенства применяемых методов исследования. Со временем в ней оказались интегрированные методы самых разных наук. Это – методы философии и социологии, математики и физики, информатики и кибернетики, физиологии и медицины, биологии и истории.

Современная психология высшей школы руководствуется положением о том, что психические процессы – это субъективные образы объективной реальности, которые могут быть изучены с помощью специальных методов.

Методы психологии высшей школы – это способы исследования психических особенностей деятельности студентов, преподавателей, руководящего состава высших учебных заведений, преподавательских и студенческих коллективов. Для научного решения какой-либо проблемы обычно необходим комплекс методов, разработка и реализация определённой методики. Психология высшей школы использует все методы и конкретные методики, которые применяются в тех отраслях психологической науки с которыми она связана (возрастная и педагогическая психология, социальная психология и т. д.).

На основе единства сознания и деятельности человека можно заключить, что важнейшими методами психологических исследований являются наблюдение и эксперимент.

Наблюдение – это отслеживание и последующая регистрация психологических фактов. В методе наблюдения объектами исследования являются действия и поступки студентов и преподавателей. Посредством наблюдения можно изучать чувства, волевые, моральные и другие качества человека. Наблюдение позволяет уловить многое из того, что практически недоступно приборам, неопишимо с помощью точных математических формул. Наблюдение нередко применяется в тех случаях, когда исследователь хочет непосредственно сам, а не со слов других лиц или по показанию бездушных приборов получить сведения об ощущениях, эмоциональных переживаниях, образах, представлениях, мыслях, сопровождающих тот или поведенческий акт.

Однако данные наблюдения почти всегда требуют проверки на достоверность и надежность. Наблюдение будет результативным лишь тогда, когда внешнюю картину поведения и внутренний мир человека соотносят на основе научных знаний. Там, где это возможно, данные, полученные в ходе наблюдения необходимо контролировать при помощи иных, более объективных методов, в частности математических расчетов.

Эксперимент представляет собой метод психологического исследования, заключающийся в том, что в нём целенаправленно и продуманно, создаётся искусственная ситуация, в которой изучаемое свойство выделяется, проявляется и оценивается лучше всего. Основное достоинство эксперимента состоит в том, что он позволяет надёжнее, чем все остальные методы, делать

выводы о причинно-следственных связях исследуемого явления с другими феноменами, научно объяснять происхождение явления и его развитие.

Имеются две основные разновидности эксперимента: *естественный* и *лабораторный*.

Естественный эксперимент проводится в обычных условиях (на лекции, практическом занятии, зачёте или экзамене). Он может быть направлен на формирование навыков мышления, чувства коллективизма, дисциплинированности, выявление степени эффективности педагогического труда и т. д. При этом испытуемое лицо не знает о проводимом исследовании.

Лабораторный эксперимент осуществляется в специально созданных условиях, обычно с применением приборов, аппаратуры и других технических средств. Испытуемое лицо знает о том, что оно является объектом исследования.

Общее между естественным и лабораторным экспериментом состоит в том, что во время их осуществления исследуемое явление вызывается к жизни по воле экспериментатора, причём столько раз, сколько необходимо для его всестороннего научного изучения.

Однако данные, полученные в естественном эксперименте, лучше всего соответствуют типичному жизненному поведению индивида, реальной психологии людей, но не всегда точны из-за отсутствия у экспериментатора возможности строго контролировать влияние всевозможных факторов на изучаемое свойство. Результаты лабораторного эксперимента, напротив, выигрывают в точности, но зато уступают в степени естественности – соответствия жизни.

Помимо вышеназванных методов в психологии высшей школы применяются метод тестирования, метод опроса, метод анализа деятельности студентов и преподавателей, биографический метод.

Тестирование представляет собой специализированный метод психодиагностического обследования, применяя который, можно получить точную качественную или количественную характеристику изучаемого явления. От других методов исследования тесты отличаются тем, что предполагают чёткую процедуру сбора и обработки первичных данных, а также своеобразие их последующей интерпретации. С помощью тестов можно изучать и сравнивать между собой психологию разных людей, давать дифференцированные и сопоставимые оценки.

Тесты могут быть трёх типов: *тест-опросник*, *тест-задание* и *проективные тесты*.

Тест-опросник основан на системе заранее продуманных, тщательно отобранных и проверенных с точки зрения их валидности и надёжности вопросов, по ответам на которые можно судить о психологических качествах испытуемых.

Тест-задание предполагает оценку психологии и поведения человека на базе того, что он делает. В тестах этого типа испытуемому предлагается серия специальных заданий, по итогам выполнения которых судят о наличии или отсутствии и степени развития у него изучаемого качества.

Тест-опросник и тест-задание применимы к людям разного возраста, принадлежащим к различным культурам. В этом состоит положительное значение данного теста. Недостаток же заключается в том, что при использовании тестов испытуемый по желанию может сознательно повлиять на получаемые результаты, особенно если он заранее знает, как устроен тест и каким образом по его результатам будут оценивать его психологию и поведение. Кроме того, тест-опросник и тест-задание неприменимы в тех случаях, когда изучению подлежат психологические свойства и характеристики, в существовании которых испытуемый не может быть полностью уверен, не осознаёт, или сознательно не хочет признавать их наличие у себя. Такими характеристиками являются, например, многие отрицательные личностные качества и мотивы поведения.

В этих случаях обычно применяется третий тип тестов – проективные. В основе таких тестов лежит механизм проекции, согласно которому неосознанные собственные качества, особенно недостатки, человек склонен приписывать другим людям. Проективные тесты предназначены для изучения психологических и поведенческих особенностей людей, вызывающих негативное отношение.

Пользуясь проективным тестом, психолог с его помощью вводит испытуемого в воображаемую, сюжетно неопределённую ситуацию, подлежащую произвольной интерпретации. Человеку предлагают ряд неясных стимулов (образы, цвета и т. д.), исходя из предположения, что его реакция будет отражать бессознательные страхи и устремления. Наиболее известным проективным тестом является *тест Роршаха*.

В данном тесте участникам предлагается рассмотреть десять горизонтально симметричных чернильных пятен. Затем человека просят объяснить, что он видит. Ответы указывают на различные характеристики, такие как эмоциональная отзывчивость, или черты личности.

Следует иметь в виду, что тесты проективного типа предъявляют повышенные требования к уровню образованности и интеллектуальной зрелости испытуемых и поэтому их применение вполне целесообразно в процессе психолого-педагогических исследований, проводимых в студенческой среде. Кроме того, такие тесты требуют большой специальной подготовки и высокой профессиональной квалификации со стороны самого психолога.

Метод опроса, его ещё называют методом опроса и анкетирования применяется при изучении мнений, отношения обучаемых к различным событиям. Этот метод реализуется как путём свободных ответов на те или иные вопросы, так и посредством выбора готового ответа из нескольких предложенных в анкете. Опрос может быть устным и письменным.

Устный опрос применяется в тех случаях, когда желательно вести наблюдение за поведением и реакциями человека, отвечающего на вопросы. Этот вид опроса позволяет глубже, чем письменный, проникнуть в психологию человека, однако требует специальной подготовки, обучения, и, как правило, больших затрат времени на проведение исследования.

Письменный опрос в отличие от устного позволяет охватить большее количество людей. Наиболее распространенная его форма – анкета. Но её недостатком является то, что, применяя анкету, нельзя заранее учесть реакцию отвечающего на содержание её вопросов и, исходя из этого, изменить их.

Опрос и анкетирование используются в социально-психологических исследованиях, взаимоотношений, общения, лидерства, подражания и других явлений в группах и коллективах. Так, например, при изучении типа мотивации поступления в вуз во время собрания абитуриентов и приёма студентов проводили анкетирование и интервью (устный опрос). Были получены данные об отсеве студентов по группам в зависимости от характера и мотивов их профессионального самоопределения. Самый низкий отсев – в группах с высокой профессиональной и предметной направленностью, самый высокий – в группе студентов без такой направленности.

Таким образом, область применения метода опроса весьма обширна. Кроме диагностического интервью, направленного на изучение особенностей личности, есть так называемое клиническое интервью, предназначенное для проведения терапевтической работы, помогающей человеку осознать свои переживания, страх, тревоги, скрытые мотивы поведения.

Биографический метод предполагает сбор и анализ сведений о жизненном пути личности, её переживаниях, отношениях с другими людьми, изменении взглядов, черт характера и т. д. Анализируя биографические данные, важно иметь в виду, что благодаря работе над собой личность может изменяться, стать совсем другой.

Кроме перечисленных методов, предназначенных для сбора первичной информации, в психологии высшей школы широко применяются различные приёмы и способы обработки этих данных, их логического и математического анализа для получения вторичных результатов, то есть фактов и выводов, вытекающих из интерпретации переработанной первичной информации. Для этой цели применяются методы математической статистики, без которых зачастую невозможно получить достоверную информацию об изучаемых явлениях.

В дополнение к вышеназванным методам в психологии высшей школы может применяться метод двойной страховки, представляющий собой экспериментальную процедуру, разработанную для уменьшения искажений, которые могут возникнуть в том случае, если участник или экспериментатор знает, какое условие эксперимента выполняется в данный момент. Если никто из них не обладает этой информацией, то они не могут приспособить своё поведение для достижения ожидаемых результатов. Также применяется метод поперечных срезов – тип организации эксперимента, когда группы людей разного возраста изучаются одновременно. К примеру, исследователь, который хочет выяснить, как студенты разного возраста рассуждают о моральной дилемме, может выбрать юношей и девушек, обучающихся на разных курсах, и сопоставить их ответы.

Исследуя психологические процессы, свойства и состояния, так или иначе влияющие на успешное овладение студентами знаниями и навыками, психология высшей школы придерживается определённых принципов, что даёт возможность поднять познание психологических фактов и закономерности их развития на высокий научный уровень. При изучении психологических фактов применяются, прежде всего, такие принципы, как объективность и системный подход.

Принцип объективности предполагает рассмотрение любого явления во всём его многообразии и противоречивости. При этом изучается вся система фактов, как позитивных, так и негативных. Объективность психологических знаний означает, что процесс их поиска соответствует объективной реальности, независимо от человека. Реализация данного принципа обеспечивает надёжность и однозначность результатов, непредубеждённость исследователя при фиксации фактов и их интерпретации. Это важно потому, что наши субъективные (личностные) установки могут создавать серьёзные преграды на пути понимания действий и поступков людей. Объективной интерпретации полученных данных, как правило, мешает:

- *во-первых*, определённая предубеждённость исследователя, его склонность видеть то, что он желает видеть. В таком случае он иногда не замечает те факты, которые не соответствуют его ожиданиям (гипотезе исследования);

- *во-вторых*, иногда психологу недостаёт наблюдательности или же он воспринимает психологический факт слишком узко, или же, наоборот, – очень широко.

Системный подход – это способ научного познания и практического действия, при котором отдельные части какого-либо явления рассматриваются в неразрывном единстве с целым. Основным понятием системного подхода выступает система, знаменующая собой определённый материальный или идеальный объект, который рассматривается как сложное целостное образование.

Так, например, под учебно-профессиональной деятельностью студентов понимаются их деятельность во время плановых занятий, внеаудиторная деятельность, а также самостоятельная работа. И если у нас возникает необходимость проанализировать результаты успеваемости отдельных студентов или академических групп, то мы должны при этом исследовать личностный, деятельно-ролевой, процессуальный аспекты процесса обучения. Только таким образом мы сможем выявить резервы повышения успеваемости студентов и дать рекомендации относительно совершенствования учебно-воспитательного процесса в вузе.

Вопросы для закрепления материала

1. С чем было связано становление психологии высшей школы?
2. Назовите актуальные научно-исследовательские задачи, вставшие перед психологией высшей школы в XXI ст.
3. Что относится к диагностико-коррекционным задачам психологии высшей школы?
4. Для чего нужна психология высшей школы студентам-магистрантам?
5. Какие практические задачи решает психология высшей школы?
6. Что составляет объект и предмет психологии высшей школы?
7. С какими отраслями психологии связана психология высшей школы?
8. Что такое методы психологии высшей школы?
9. Какую роль играет метод наблюдения в исследовании действий и поступков студентов?
10. В чём заключается достоинство эксперимента в изучении причинно-следственных связей развития психических фактов?
11. Что такое тестирование, каковы его виды?
12. В каких случаях в психологии применяется метод опроса?
13. Что означает принцип объективности, что он предполагает?
14. Какое значение в исследовании психических фактов и их закономерностей имеет системный подход?

Вопросы для практических (семинарских) занятий

1. Понятие психологии высшей школы
 - а) появление психологии высшей школы как новой отрасли психологических знаний;
 - б) научно-исследовательские, диагностико-коррекционные и практические задачи психологии высшей школы;
 - в) объект и предмет психологии высшей школы.
2. Связь психологии высшей школы с другими отраслями психологических знаний
 - а) связь с возрастной психологией;
 - б) связь с педагогической психологией;
 - в) связь с социальной психологией;
 - г) связь психологии высшей школы и психодиагностики.
3. Методы и принципы психологического исследования
 - а) классификация методов психологических исследований;
 - б) организационные методы и их особенности;
 - в) эмпирические методы как способы непосредственного или опосредованного сбора эмпирических данных о предмете исследования.

Список рекомендованной литературы

1. Дьяченко М. И. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, С. Л. Кандыбович. – Мн. : Харвест, 2006. – 416 с.
2. Педагогика и психология высшей школы : учебное пособие / отв. ред. М. В. Буланова-Топоркова. – 3-е изд. перераб. и доп. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 512 с.
3. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : навчальний посібник для магістрантів і аспірантів / Л. Г. Подоляк, І. В. Юрченко. – К. : ТОВ «Філ-студія», 2006. – 320 с.
4. Туркот Т. І. Психологія і педагогіка вищої школи / Т. І. Туркот. – К. : Кондор, 2011. – 516 с.
5. Фомичёва И. Г. Философия образования: некоторые подходы к проблеме / И. В. Фомичёва. – Новосибирск : СОРАН, 2004. – 242 с.

ЛЕКЦИЯ 2

Психологическая характеристика студенческого возраста

1. Психологическая характеристика студенческого возраста как периода поздней юности или ранней взрослости.
2. Противоречия студенческого возраста.
3. Адаптация студента к учебному процессу в высшей школе, её виды и условия эффективности.
4. Типологические особенности современных студентов.

Старший юношеский или студенческий возраст (17 – 23 года) как специальный объект психолого-педагогических исследований был выделен сравнительно недавно (в 70-е годы XX столетия), когда получили развитие исследования в области психологии, педагогики и методики преподавания в высшей школе.

Это было вызвано тем, что для оказания помощи студентам в достижении вершин в духовно-моральном и профессиональном развитии, необходимо знать их возрастные и индивидуальные психологические особенности, а также условия психического развития. Способность познать и понять студентов, адекватно оценивать их личностные качества и психические состояния является одной из составляющих профессионализма преподавателя, уровня его педагогического мастерства.

Студенчество как социальная группа появилось на рубеже XI – XII столетий в Европе. Термин *студент* (от латинского *studentis* – тот, кто старательно выполняет работу, кто стремится к знаниям) означает того, кто настойчиво работает, овладевает знаниями. В древнем Риме студентом называли каждого, кто занимался процессом познания. С появлением университетов в XII столетии термин студент начали применять для характеристики лиц, обучающихся в высших учебных заведениях.

Считается, что студента по сравнению с другими категориями молодежи этого же возраста отличают такие черты:

- 1) более высокий образовательный уровень;
- 2) большое стремление к знаниям;
- 3) повышенная социальная активность;
- 4) достаточно гармоничное единение интеллектуальной и социальной зрелости.

Студенческий период жизни человека приходится преимущественно на период юности или ранней взрослости, характеризующийся овладением целым спектром разнообразных социальных ролей взрослого человека. Главными сферами жизнедеятельности студента есть профессиональное обучение, личностный рост и самоутверждение, развитие интеллектуального потенциала, моральное, этическое и физическое самосовершенствование.

В ранней юности, характерной для старшего школьного возраста и начала студенческой жизни в физическом развитии сглаживаются диспропорции, характерные для подростков. Исчезает непропорциональность в развитии конечностей и туловища, увеличивается относительный объем грудной клетки, выравнивается соотношение между массой тела и объемом сердца, ликвидируется отставание в развитии сердечно-сосудистой системы, увеличивается сила мышц, возрастают физическая трудоспособность и выносливость. Координация движений по всем показателям приближается к взрослому человеку.

Б. Г. Ананьев рассматривал студенческий возраст как отдельную онтогенетическую стадию социализации индивида. Он даёт такое определение студенческого возраста: *«Воспитание специалиста, общественного деятеля и гражданина, формирование профессионального мастерства – всё это составляет особый и важнейший для становления личности период жизни, обозначенный как студенческий возраст».*

Рассмотрим более конкретно особенности физического, психологического и когнитивного развития студентов.

Физическое развитие касается различных аспектов физиологических, сенсорных и двигательных функций организма. Оно начинается с первых мгновений жизни человека и достигает расцвета в возрасте от 20 до 30 лет. Этот период характеризуется самым высоким уровнем таких показателей, как мышечная сила, скорость реакции, моторика и физическая выносливость.

Как известно, мозг человека достигает функциональной зрелости в начале юности. В свою очередь, становление и развитие центральной нервной системы человека вызывают определённые изменения в его психике. Поэтому знание отдельных свойств центральной нервной системы взрослого человека будет дополнять понимание сложности описанных выше психических процессов и состояний, которые могут наблюдаться у студентов.

Мозг является тем органом, который функционирует постоянно. Поэтому он требует соответствующей поддержки – питания. На питание мозговой ткани расходуется 1/5 всей крови человека, каждую минуту мозг поглощает около 50 см кислорода (как и сердце). Основными веществами, питающими мозг, являются углеводы. С 500 грамм углеводов, которые взрослый человек должен потреблять в сутки, 90 грамм поглощает мозг. Основной углевод, питающий мозг – глюкоза. Поэтому для нормального функционирования мозга сюда с кровью должен поступать не только кислород, но и глюкоза.

Но вернёмся к анализу особенностей физического развития человека в период поздней юности и ранней взрослости. Мы уже отмечали, что к этому времени мозг достигает функциональной зрелости. Это следствие того, что популяция нейронов (нервных клеток из которых состоит мозг) завершена. По данным Хауга количество клеток в коре головного мозга взрослого человека составляет от 16,5 до 18 млрд, а количество клеток в центральной нервной системе – более 20 млрд. Вследствие того, что популяция нейронов сформирована уже к

моменту взрослости, дальнейшее дозревание нервной системы связано только с разветвлением отростков у каждого нейрона, *миелинизацией* нервных волокон и развитием *глиальных* клеток, отвечающих за питание нейронов.

Древовидные отростки, отходящие от тел нервных клеток носят название *дендритов*. Один из таких отростков является удлинённым и соединяет тела одних нейронов с телами или дендритами других. Он называется *аксоном*. Часть аксонов покрыта специальной *миелиновой оболочкой*, которая способствует более быстрому проведению импульса по нерву.

Места контактов нервных клеток друг с другом называются *синапсами*. Через них нервные импульсы передаются с одной клетки на другую. Механизм синаптической передачи импульса, работающий на основе биохимических обменных процессов может облегчать или затруднять прохождение нервных импульсов по центральной нервной системе и тем самым участвовать в регулировании многих психических процессов и состояний организма.

В большинстве своём нейроны являются специализированными, то есть выполняют в работе центральной нервной системы специфические функции. Одни решают задачи, связанные с проведением нервных импульсов от рецепторов к центральной нервной системе (сенсорный нейрон), другие с проведением нервных импульсов от центральной нервной системы к органам движения (двигательный нейрон). Третьи с проведением нервных импульсов от одного участка центральной нервной системы к другому (*нейронлокальной сети*).

Начиная с 25-летнего возраста, а особенно после 45 лет, ежедневно отмирают десятки тысяч нервных клеток. Но это не приводит к каким-либо негативным последствиям для мозга, потому что в коре головного мозга человека около 40 млрд клеток.

Б. Г. Ананьев утверждал, что *«в процессе индивидуального развития аналитическая деятельность больших полушарий головного мозга прогрессирует никак, не останавливаясь и не сворачиваясь относительно формирования сложных систем его синтетической деятельности. Мало того, именно синтетическая деятельность обеспечивает как бы расширенное воспроизведение потоков информации, её упорядочение, отбор и организацию постоянного взаимодействия всех каналов связи с окружающей средой»*.

Среди **нейрофизиологических особенностей**, связанных с развитием центральной нервной системы студентов, есть:

- небольшой латентный (скрытый) период реакции на внешнее воздействие раздражителя (в том числе и словесный сигнал), то есть быстрая реакция на него;

- оптимум абсолютной и распознавательной чувствительности всех анализаторов (пороговые значения чувствительности периферического зрения, слуха, двигательных центров, полученные для 20-летнего возраста, по мнению П. П. Лазарева, могут быть применены в качестве эталона сенсорного оптимума, сравнивая с чем можно определить возраст каждого человека); в других исследованиях (Л. А. Шварц, С. В. Кравцова) доказано, что сенсорный оптимум достигается к 25 годам;

– самая высокая пластичность коры головного мозга и высокая гибкость в образовании сложных психомоторных навыков;

– самый высокий объём оперативной (кратковременной) памяти зрительной и слуховой модальности (существует зависимость динамики развития мнемических функций от характера деятельности человека: активная умственная работа способствует более высоким показателям памяти);

– высокие показатели внимания (величина показателей уровня развития осязания, переключения и избирательности внимания постепенно повышается от 18 до 33 лет);

– оптимум развития интеллектуальных функций приходится на период 18 – 20 лет (например, если взять, по Фулдсу и Раввену, логические способности 20-летнего человека за эталон (100 %), то в 30 лет они будут равняться 96 %, в 40 лет – 87 %, в 50 лет – 80 %, а в 60 лет – 75 % от эталона);

– высокая скорость решения вербально - логических задач (комплексный характер мыслительных операций при высоком уровне интеграции различных видов мышления, гибкий переход от образного к логическому и наоборот);

– интенсивное развитие эмоциональной сферы, эмоциональное восприятие обстоятельств окружающей действительности.

Поэтому этот период жизни максимально благоприятный для обучения и профессиональной подготовки. Жан-Жак Руссо, говоря о молодости, подчёркивал: «Вот время для усвоения мудрости».

В студенческие годы молодой человек или девушка достигает не только соматической, половой и психологической зрелости. Он (она) должны достичь зрелости также и как личность. Зрелость – это высшая психологическая инстанция организации и управления своим поведением.

В студенческие годы формируется характер и мировоззрение молодых людей. Также в это время происходит формирование самосознания юношей и девушек, развитие у них способности к принятию ответственных решений, потребности в эмоциональной близости, когда ценности дружбы и любви становятся определяющими. В период юности формируется:

– *самосознание* как целостное представление человека о самом себе, эмоциональное отношение к своему «Я», самооценка своей внешности, поведения, умственных, волевых и моральных качеств, осознание своих позитивных и негативных черт, на основе чего возникают мотивы для совершенствования личности и самовоспитания;

– *мировоззрение* как система взглядов, убеждений, знаний, личной жизненной философии, опирающейся на усвоенную ранее систему знаний и способность к абстрактно- теоретическому мышлению;

– *индивидуальность*, проявляющаяся в создании собственных теорий, касающихся смысла жизни, любви, счастья и т. д.

В период юности становление самосознания и самоутверждение индивидуальности осуществляется по таким направлениям:

1. *Рефлексии* самоанализа внутреннего мира, появления чувства собственной неповторимости, индивидуальности, отличительности от других в результате чего возможно проявление чувства «одинокости» непонимания окружающими.

2. *Осознание неповторимости времени*, понимание необходимости завершения своего существования, что побуждает к размышлениям о проблемах жизни и смерти, о жизненных перспективах, о целях и смыслах бытия.

3. *Формирование целостного представления о себе самом*, отношение к себе.

Самооценка начинается из анализа своей внешности, а потом происходит оценка моральных, интеллектуальных и волевых качеств. Необходимо отметить то, что в юношеском возрасте самооценки часто бывают довольно противоречивыми.

Самооценка может быть объективной, завышенной и заниженной. Для человека с заниженной самооценкой характерным есть стремление подстроиться к окружению и исполнять ту роль, которая будет принята этим окружением. Молодые люди с заниженной самооценкой очень чувственны и ранимы (чаще всего это меланхолики по темпераменту). Они болезненно реагируют на критику и осуждение, требуют к себе особого тактичного отношения. Молодые люди с завышенной самооценкой, наоборот, самоуверенны, некритичны, всегда настаивают на своей точке зрения, даже если она не принята.

4. *Осознание сексуального влечения*. В юношеском возрасте активно формируется влечение к противоположному полу. Надо знать, что юношеская сексуальность отличается от сексуальности взрослого человека, а сексуальные отношения между юношами и девушками строятся по-разному. У девушек потребность в романтических чувствах, нежности и эмоциональном тепле проявляется сильнее, нежели в физической близости. У юношей, наоборот, раньше проявляется сексуальное влечение и только потом возникает потребность в духовном понимании. Данные проблемы выдвигают требование понимания и подбора таких методов воспитания, которые помогли бы молодым людям создать прочную семью, ориентироваться на здоровый образ жизни.

Характерными чертами юношеского возраста, является также максимализм суждений, своеобразный эгоцентризм. Выдвигая свои теории, юноша или девушка часто ведут себя так, вроде окружающие должны обязательно следовать их теориям, а не теориям, вытекающим из объективной действительности. Стремление доказать свою независимость и самобытность могут сопровождаться типичными поведенческими реакциями, в частности, снисходительным отношением к советам родителей или преподавателей, недоверия и критиканства в отношении представителей старших поколений.

Создавая портрет современного студента, нельзя игнорировать возможность проявления в студенческой молодёжи таких черт, как: потребительское отношение к жизни, ориентация на развлечения, неудержимость желаний, жизненная близорукость, скептицизм и цинизм.

2. Рассмотрение второго вопроса нашей темы начнём с констатации того факта, что для студенческого возраста характерна кризисная насыщенность. Кризис возраста характеризуется резкими существенными изменениями, происходящими с личностью, чьё развитие приобретает бурный, стремительный характер.

Признаками кризиса может быть следующее:

а) сильная фрустрация, возникают сильные переживания из-за неудовлетворённых потребностей;

а) обострение ролевых конфликтов, «студент – преподаватель», «студент – студент»;

б) ценностно-смысловая неопределённость, неструктурированность личности;

в) инфантильность (студент ведёт себя как безответственный человек).

Необходимо отметить, что каждый психологический возраст отличается решением своих, то есть присущих данному возрасту, противоречий. Кризис 17 – 18-летних связан с потребностью в самоопределении после окончания общеобразовательной школы и поиском своего места в дальнейшей, уже самостоятельной жизни.

В этот период юноши и девушки переосмысливают свою жизнь, вносят определённые коррективы, вырабатывают новые стратегии на будущее, причем не только «кем быть?», или «чем заниматься?», но и «каким быть?».

Одновременно самоопределение предусматривает самоограничение, потому что каждый выбор сужает жизненные перспективы (например, выбор профессии). Поэтому молодые люди остерегаются сделать ошибку. В сомнениях и опасениях и развивается профессиональная ориентация. Юноши и девушки выбирают дальнейший жизненный путь, профессию и становятся студентами.

Но не всегда у молодых людей, ставших студентами, исчезают с поступлением в университет, все трудности и проблемы, связанные с самоопределением. Например, для реализации жизненных планов может не хватать знаний и умений к самостоятельной работе, воли и самодисциплины, коммуникативных навыков. Одна из причин этого – издержки школьного образования. Многие студенты не умеют конспектировать лекции (не отличают лекцию от диктанта).

В студенческие годы различают нормативный кризис, который преодолевается в период адаптации к учёбе в высшем учебном заведении. Тем не менее этот кризис может приобретать затяжной характер, когда трудности не преодолеваются или их преодоление откладывается «на потом» из-за нежелания их преодолевать.

Наиболее кризисными ситуациями студенческого возраста есть:

1. Кризис выбора профессии. Этот кризис обусловлен тем, что выбор профессии часто происходит уже после поступления в университет. Поэтому возникает диссонанс между несознательно выбранной профессией и необходимостью получения высшего образования. Амбивалентность (двойственность, противоречивость) таких переживаний (или оставить учёбу по собственному желанию, или продолжить её для сохранения социально-культурного статуса) нередко приводит к появлению у студентов множества личностных проблем и психосоматических расстройств.

Факт поступления в университет порождает надежду на полноценную и интересную жизнь, укрепляет веру молодых людей в собственные силы и способности. Тем не менее, у некоторой части студентов возникает разочарование, сомнение относительно правильности выбора университета, профессии, специальности. В конце 5-го курса приходится решать вопросы, связанные с профессиональным самоопределением, однако не все выпускники связывают будущее с полученной в вузе специальностью.

2. Кризис зависимости от родителей. С одной стороны молодые люди могут жить отдельно от родителей, иметь выраженную тенденцию к самостоятельности, проявлению личностной зрелости, а с другой стороны – эмоционально-личностная зависимость (особенно материальная) от родителей.

3. Кризис интимно-сексуальных отношений. Студенческий возраст соответствует периоду усиления полового влечения. Увеличивается потребность в интимно-личностных отношениях с психологически духовно близким человеком. У некоторых студентов интимные отношения могут затмить собой всё остальное.

4. Кризисные ситуации в учебно-профессиональной деятельности. Здесь факторами, провоцирующими кризисные явления у студентов, выступают некоторые психотравмирующие особенности организации учебного процесса в вузе. Часто изучение и успешная «сдача» какой-нибудь учебной дисциплины становится самоцелью, а не средством достижения цели овладения профессиональными знаниями, необходимыми в дальнейшей работе. Творческое и сознательное овладение знаниями вытесняется зубрёжкой, конформизмом в отношениях с преподавателем. К сожалению, подобные тенденции поддерживаются не только личностно незрелыми студентами, но и отдельными преподавателями.

В последнее время стали неодинокими случаи, когда преподаватель «разряжает» свои личные проблемы и конфликтные отношения путём «экзаменационных экзекуций» студентов. Им тут же допускается одна из грубейших педагогических ошибок: негативную оценку результатов усвоения программы преподаватель переносит на оценку личности студента, оценивая его как неразумного, ленивого, безответственного и т. д. Всё это может негативно отразиться на самочувствии студентов, привести к ухудшению состояния их здоровья.

Кризисные ситуации могут наблюдаться и среди студентов старших курсов. Главная проблема здесь (она же и причина кризиса) – планы на будущее. Многие юноши и девушки

обдумывают и строят эти планы с максималистских позиций: всё должно быть самым лучшим, уникальным, неповторимым (всё или ничего).

Нередко кризисной становится и ситуация, связанная с трудоустройством после окончания университета. Так, некоторые сегодняшние выпускники не ориентированы на профессиональную деятельность. Профессия для них не является жизненно значимой ценностью, поэтому своё будущее они не связывают с нею. Эта проблема ещё более усиливается в условиях экономических трудностей, отсутствия стабильности на рынке труда, падения социальной престижности интеллектуальных видов деятельности.

Среди противоречий студенческого возраста, как отмечают украинские психологи. Л. Подоляк и В. Юрченко, особо важная роль отводится, кризису идентичности, связанному с системой «Я». Идентичность – это представление человека о самом себе как уникальном существе, которое начинает развиваться уже в раннем детстве. В психосоциальной теории Эрика Эриксона развитие собственной идентичности рассматривается как главная задача периода юности. Сущность кризиса идентичности заключается в том, что происходит столкновение ценностей, которые были интериоризированы (усвоены личностью, ставшие правилами поведения) в ранней юности, с теми, которые формируются во время обучения в высшей школе.

Канадский психолог Джеймс Марша выделил 4 этапа развития идентичности, которые определяются степенью профессионального, религиозного и политического самоопределения молодых людей:

1. *«Неопределённая»*, размытая идентичность – это когда индивид ещё не выработал у себя какого-либо чёткого убеждения, не избрал профессию и ещё не столкнулся с кризисом идентичности.

2. *«Досрочная»*, преждевременная идентичность – когда индивид уже включился в определённую систему отношений, но сделал это не самостоятельно, не в результате пережитого кризиса и испытаний, а на основе идейных представлений других людей, или следует за чужими примерами или авторитетами.

3. Этап *«моратория»* - индивид находится в процессе нормативного кризиса идентичности. Из многих вариантов развития он выбирает тот, который считает своим.

4. *«Достигнутая»* идентичность отличается тем, что на этом этапе кризис завершается и индивид переходит к практической реализации собственного «Я».

Исходя из вышеизложенного возникает вопрос: *«Как преодолеть кризис идентичности?»*. Л. Подоляк и В. Юрченко предлагают следующее:

– необходимость осознания тех изменений, которые происходят в самом себе, что предполагает самоанализ, самокритичность и самооценку. Субъект сам должен стать объектом наблюдения, анализировать своё психическое состояние;

– доверительные отношения с теми, кто для вас является авторитетом, с кем можно поделиться своими проблемами, от кого можно получить совет о том, как их решить (друг, преподаватель и т. д.);

– собственная конструктивная позиция, способность определить цель, принять решение и выполнить его;

– иногда стоит пересмотреть систему своих ценностей, перестроить их иерархию, принять новые ценности;

– важно также уметь управлять своими эмоциями.

Если студенту не удаётся решить эти задачи, то у него формируется неадекватная идентичность, развитие которой может проходить по таким направлениям:

а) отхода от психологической интимности, избегание тесных межличностных отношений;

б) размытости чувства времени, неспособности строить жизненные планы, страхом взросления;

в) неумении мобилизовать свои внутренние ресурсы и сконцентрировать усилия на выполнении конкретной деятельности;

г) формировании «негативной идентичности», отказе от самоопределения и выборе негативных образцов для подражания.

Противоречивость между «Я-реальным» и «Я-идеальным» студента может привести к внутренней неуверенности в себе («комплекс неполноценности») и сопровождаться внешней агрессивностью, распушенностью, отрешённостью.

Следствием негативной «Я-концепции» студентов могут быть такие проявления:

– замыкание в себе, «закрывание» от окружающих;

– демонстрация окружающим «маски», «искажённого лица» (Я, подающееся окружающим, преподносится как «Я-идеальное», противоречащее «Я-реальному»;

– чрезмерно эмоциональное реагирование на критику;

– болезненное переживание неудач в учёбе и выявленных собственных недостатков;

– чрезмерная стеснительность, некоммуникабельность, склонность к психической изоляции, отход от реальной действительности в мир фантазий.

Знание особенностей студенческого возраста позволяет понять сущность личности каждого студента и оказать ему помощь в преодолении кризисных ситуаций. Индивидуальный подход к студентам – это основополагающий принцип психологии и педагогики высшей школы, в соответствии с которым педагогическое влияние на личность базируется на изучении и учёте её личностных психологических качеств, интересов, наклонностей, реальных учебных возможностей, отношения к учёбе и мотивов учебно-познавательной деятельности. Особое значение эти меры приобретают в период адаптации первокурсников, их приспособления к формам и методам обучения в высшей школе, к преподавателям и однокурсникам.

3. Адаптация – это результат и процесс взаимодействия индивида и окружающей среды, приводящий к оптимальному приспособлению его к жизни и окружающей действительности.

Адаптация связана с изменением социальной ситуации развития студента. Адаптация – это изменение самого себя (установок, черт характера, стереотипов поведения и т. д.), относительно новых требований деятельности, социальных условий и нового окружения. Именно на первом курсе происходит глубокая психологическая перестройка личности студента. Этот процесс связан с разрушением ранее сформированных стереотипов, что может приводить к нервным срывам, стрессовым реакциям, снижению уровня успеваемости, появления трудностей в общении. Эти особенности переориентации из школьной жизни на новые принципы, связанные с уменьшением или отсутствием контроля со стороны родителей и учителей, необходимостью самостоятельного решения проблем быта и самообслуживания (особенно при переходе от домашних условий к общежитию), усвоением больших объемов информации, имеют разные последствия для студентов с разным типом нервной системы, темперамента, способностей.

Анализ психолого-педагогических исследований проблем адаптации студентов – первокурсников позволяет выделить такие её основные направления.

1. *Адаптация формальная*, касающаяся информационной осведомлённости о новых реалиях студенческой жизни. Такую информацию студент получает уже с первых дней обучения в вузе и даже раньше, в момент зачисления из выступления перед первокурсниками ректора, проректоров и деканов.

2. *Социально-психологическая адаптация* как процесс внутренней интеграции студентов-первокурсников в группах и интеграция этих групп со студенческим окружением в целом, приспособление к новому социальному окружению (преподаватели, однокурсники, соседи по общежитию, социальная структура большого города и т. д.).

3. *Адаптация* связана с готовностью студента к овладению новыми (по сравнению со школьными) организационными формами и методами учебно-профессиональной деятельности в высшей школе.

Исследования показывают, что первокурсники не всегда успешно овладевают знаниями не потому, что получили слабую подготовку в средней школе, а по причине несформированности качеств, определяющих готовность учиться в высшей школе, таких как:

- способность учиться самостоятельно;
- умение контролировать и оценивать себя;
- учёт индивидуальных особенностей своей познавательной деятельности;
- умение правильно распределить своё время для самостоятельной подготовки и отдыха;
- самодисциплина.

Дидактическая адаптация может проходить как относительно быстро, так и относительно медленно. Оперативная адаптация зависит, во-первых, от обеспечения связи методов обучения

в общеобразовательной и высшей школе, во-вторых, от самостоятельности и творческого мышления, которые должны стать чертами характера личности первокурсников, в-третьих, от ориентации на профессию и устойчивого желания овладения программой высшей школы.

Период адаптации проходят не все студенты-первокурсники одинаково. По результатам исследований, которые проводят Л. И. Подоляк и В. И. Юрченко 49 % студентов тяжело перестраиваются и приспосабливаются к новой организации учебного процесса; 20 % тяжело переживают оторванность от родителей, 12 % испытывают трудности вхождения в новый коллектив, 39 % не могут охватить весь объем самостоятельной работы.

Для выработки стратегии и тактики, которые обеспечили бы оптимальную адаптацию студентов к высшему учебному заведению, важно знать индивидуально-психологические особенности студента и на этой основе выстраивать систему его вовлечения в новые виды деятельности, новый круг общения, учитывать структуру мотивов, уровень самооценки, способность к саморегуляции своего поведения.

Необходимо иметь в виду то, что первокурсники ещё не сформированы как самостоятельные, морально и социально зрелые субъекты. Т. И. Туркот считает целесообразным выделить несколько групп трудностей в обучении, с которыми сталкиваются студенты-первокурсники.

Первая группа трудностей касается большого числа студентов. Это отсутствие у первокурсников многих специальных учебно-организационных навыков: конспектирования лекций, пользования библиотекой, рационального единения учёбы и досуга. Конечно, подобные умения и навыки быстро приобретаются, но тем не менее их отсутствие (особенно на первых порах) оказывает негативное влияние на успехи в учёбе и на показатели адаптации студентов. К этой группе также необходимо отнести отсутствие адекватных коммуникативных навыков. Прежде всего – это особенности общения студентов с преподавателями. Этот процесс очень отличается от процесса взаимодействия со школьными учителями и попытки студентов «перенести» школьный стиль в высшую школу часто приводят к конфликтным ситуациям. К сожалению, в высших учебных заведениях не предусмотрены специальные мероприятия относительно коррекции школьных навыков. Считается, что студент является достаточно самостоятельной личностью, чтобы самому приобретать новый опыт.

Следующая группа проблем, с которыми сталкиваются студенты младших курсов, касается функционирования высших психических процессов, прежде всего – познавательных процессов и эмоциональной сферы. Часто получается, что способы концентрации внимания, запоминания, решения учебных заданий, которыми владеет студент - первокурсник и которые были вполне адекватными в условиях обучения в средней школе, не «работают» в вузовском обучении. Например, можно наблюдать такую картину: студенты применяют способы запоминания, усвоенные в средней школе, и, несмотря на их неэффективность, не могут перейти на управление мнемонической функцией с целью отработки новых, результативных

методов. То же самое касается управления вниманием, распределения учебной активности по времени, руководства эмоциональной сферой. Психологически это объясняется тем, что студент не может «войти» в роль человека, адекватно оценивающего собственную активность, человека, ищущего новые способы действий.

Отдельную группу трудностей, с которыми имеют дело, студенты-первокурсники составляют собственно трудности личностного характера. Среди них одной из центральных проблем есть проблема недостаточного самоопределения. Из педагогической литературы мы знаем, что готовность к жизненному самоопределению является центральным психическим новообразованием старшеклассников. Основными психологическими компонентами этой структуры являются: жизненные планы, как устойчивое проявление мотивации личности относительно выбора жизненного пути, развития Я - концепции и сознательное управление развитием собственной личности и появление индивидуальности, как высшего уровня её развития. Многочисленные данные экспериментов, которые приводит украинский специалист в области психологии и педагогики высшей школы Т. И. Туркот, показывают, что в таком виде готовность к выбору жизненного пути наблюдается лишь у незначительной части выпускников общеобразовательных школ. Решение о поступлении на учёбу в тот или иной университет, часто бывает не собственной инициативой, а подсказкой родителей, других людей и поэтому интегрированность индивидуальности оказывается далёкой от завершения.

Анализируя трудности, которые возникают у студентов-первокурсников в период адаптации, необходимо выделить отдельные типы адаптации, которые можно классифицировать по тому, с какой скоростью она протекает.

1. Первый тип отличается тем, что студент легко адаптируется к новым условиям, он быстро вырабатывает стратегию своего поведения, легко включается в жизнь коллектива, его поведение эмоционально устойчивое, неконфликтное.

2. Второй тип характерен тем, что адаптация студента полностью зависит от социального окружения. В таких случаях встречаются трудности в организации работы и общении, поэтому здесь большое значение приобретает внешний контроль и поддержка.

3. Третий тип включает студентов, адаптация которых проходит тяжело по причине их индивидуальных особенностей. Поведение таких студентов деструктивно, конфликтно, эмоционально неустойчиво, отличается неадекватной реакцией на требования и условия обучения.

На процесс адаптации студентов-первокурсников влияет целая группа факторов, среди которых: бытовые условия, досуг, умение преодолевать трудности и проблемы адаптационного периода, удовлетворенность от учебного процесса и социального окружения.

Опыт, накопленный украинской высшей школой, свидетельствует о том, что более быстрой адаптации студентов первого курса способствуют комплектование академических групп с учётом психологических особенностей студентов, их психологической совместимости,

использование традиций и ритуалов таких, как «Посвящение в студенты», систематические индивидуальные консультации преподавателей и кураторов академических групп, активная деятельность социально-психологических центров. При изучении курса «Введение в специальность» целесообразно ознакомить студентов с историей и структурой учебного заведения, охарактеризовать особенности модульно-рейтинговой системы обучения.

Задача преподавателя в адаптационный период первокурсников помогать им самоопределиться, включать студентов в совместную творческую работу, помогать в организации самостоятельной работы и вхождении в студенческую среду.

В адаптации студента к высшему учебному заведению на старших курсах существенную помощь оказывает студенческая группа, если она стала коллективом с позитивным микроклиматом. В таком случае группа становится референтной (значимой) для студента. Чуткое отношение друг к другу в группе, взаимопомощь сделают процесс вхождения в новую учебно-профессиональную деятельность и новый коллектив более комфортным и успешным для каждого студента.

4. Переходя к последнему вопросу нашей темы, отметим, что в психологии широко применяется классификация людей по группам-типологиям.

Хотя каждый отдельно взятый человек как личность является неповторимым в своей индивидуальности, тем не менее, культура определённой социальной среды в конкретный исторический момент накладывает глубокий отпечаток на психологию личности, формирует её индивидуальные отличия и типовые особенности.

В основу одной их типологизаций студентов специалистами было положена их успеваемость по различным циклам предметов. Для каждой типологической группы учёными-психологами был разработан комплексный психологический портрет, включающий характеристики развития интеллекта, черт характера, направленности личности, самооценки и взаимоотношений в группе. Т. И. Туркот в этой связи рассматривает такую типологию современных студентов:

Универсалы (около 8 % студентов) имеют достаточно высокий уровень интеллекта, высокую скорость переключения мысленных операций. Такие студенты легко усваивают все предметы, учатся на «хорошо» и «отлично», имеют развитое творческое внимание. В то же время студенты такого типа отличаются тревожностью. «Универсалы», как правило, тяготеют к управленческой, научно-педагогической или научно-исследовательской деятельности.

Теоретики (около 20 % студентов), характеризуются тем, что обладают хорошо развитым вербальным интеллектом. Особенно у них развито логическое мышление и несколько хуже конструктивное. «Теоретики» имеют хорошие успехи в изучении теоретических дисциплин, в то же время усвоение прикладных вызывает определённые трудности. Студенты такого типа не любят специальные дисциплины, так как их интересы сконцентрированы на гуманитарных и теоретических науках. По социометрическому статусу «теоретики», как правило, принадлежат

к «отчуждённым», что объясняется их невысоким мнением о способностях других студентов, собственной завышенной самооценкой, низким уровнем адаптированности.

Специалисты (22 % студентов) имеют развитый невербальный интеллект, что является позитивным свойством для студентов технических специальностей, поскольку для «специалистов» характерным есть реалистичность, практичность и настойчивость». Такие студенты с удовольствием изучают теоретические дисциплины и в то же время выдвигают повышенные требования к преподаванию специальных и прикладных дисциплин. «Специалисты» чаще всего становятся формальными лидерами, они отличаются конформизмом и завышенной самооценкой.

Практики (40 % студентов). Данный тип отличается самоуверенностью. Такие студенты выдвигают повышенные требования к преподаванию специальных дисциплин, они имеют хорошие и отличные оценки за выполнение лабораторных работ. Как и «специалисты», «практики» самым первым делом считают профессиональную направленность обучения. Представители этой группы отличаются социальной и эмоциональной зрелостью, уверенностью в себе, они имеют высокий социометрический статус их отношения со студенческой группой стабильно позитивные.

Слабые студенты, как правило, самоуверенны, независимы, собственные желания ставят выше всего. Они эмоционально стабильны, тревожность у них невысока. Такие студенты учатся в основном удовлетворительно, не очень озабочены будущим трудоустройством, рассчитывают на счастливый случай.

В психологии высшей школы также широко применяется типологизация студентов, предложенная белорусскими исследователями М. Дяченко, Л. Кандибовичем и С. Кандибовичем.

Первый тип – студенты с позитивной профессиональной направленностью, которая сохраняется в течение всего периода обучения в высшей школе. Такая ориентация основывается на чётком представлении о профессии. Данные студенты характеризуются высоким уровнем активности.

Второй тип – студенты, которые окончательно ещё не определились в выборе профессии. Для большинства студентов этой группы характерным есть компромисс между негативным (или индифферентным), отношением к профессии или учёбе. Поэтому активность таких студентов характеризуется неустойчивостью, чередой спадов и подъёмов.

Третий тип – студенты с негативным отношением к профессии. Мотивация выбора специальности у таких студентов обусловлена преимущественно общепринятыми в социуме ценностями высшего образования. Уровень их представлений о профессии низкий. В профессиональной сфере привлекательным для таких студентов есть материальное вознаграждение, социальные перспективы, которые даёт профессия (возможность работать в

городе, быстро продвигаться по карьерной лестнице, иметь продолжительный отпуск, ездить в заграничные командировки и т. д.).

Л. Г. Подоляк и В. И. Юрченко в зависимости от отношения студентов к учёбе и общественной работе предлагают выделить такие типы студентов:

1-й тип: Студенты, для которых характерен комплексный подход к целям и задачам обучения. Студенты такого типа много читают, ориентируются на широкую специализацию и разностороннюю углублённую профессиональную подготовку. Они отличаются широтой познавательных интересов, любознательностью, инициативностью, хорошо успевают по всем предметам. Эти студенты активны в общественной работе, участвуют в культурных мероприятиях, спорте, находят время для посещения театра. Они работают в научных кружках и нередко проводят научные исследования вместе с преподавателем.

2-й тип: Студенты, ориентирующиеся на узкую специализацию. Для этой категории характерно целенаправленное, избирательное приобретение только тех знаний, умений и навыков, которые необходимы (по их мнению) для будущей профессиональной деятельности. Эти студенты хорошо учатся только по тем дисциплинам, которые связаны с их специализацией. В отличие от первого типа, для которого характерно направление овладения учебной программой *«вширь»*, для данной группы присущим является решение этой задачи *«вглубь»*.

Система духовных запросов таких студентов ограничена рамками профессиональных интересов.

3-й тип: Эту группу составляют студенты лодыри и бездельники. Они пришли в университет по требованию родителей «за компанию» с товарищами, чтобы не служить в армии и т.д. Сегодня, в силу легкодоступности высшего образования, прослойка студентов данного типа в высшей школе весьма заметна. К учёбе они безразличны, постоянно пропускают занятия, имеют «хвосты». Если таким студентам помогают товарищи по учёбе, родители или преподаватели, то они часто «дотягивают» до получения диплома.

В психологической литературе существуют и другие подходы к типологизации студентов. Например, В. Лисовский и А. Кузьминский выделяют типологические группы на основе отношения юношей и девушек к получаемой специальности и взаимоотношений со студенческой группой.

1. **«Гармоничный».** Специальность выбирает осознанно, добросовестно относится к учёбе, принимает активное участие в научной и общественной работе. Сфера интересов охватывает литературу, живопись, спорт. Пользуется авторитетом среди товарищей, всегда готов оказать помощь другим.

2. **«Профессионал».** Специальность выбирает по призванию, настойчивый в учёбе, но не проявляет интереса к научно-исследовательской работе. Принимает активное участие во

внеучебных мероприятиях на факультете, добросовестно выполняет все поручения. В коллективе таких студентов, как правило, уважают.

3. **«Академик».** Специальность выбирает осознанно. Учится исключительно на «отлично». Ориентируется на продолжение обучения в аспирантуре, поэтому много времени отводит на научно-исследовательскую работу, иногда даже в ущерб другим знаниям. К просьбам о помощи или предложению вместе с другими уйти с пары, скорее всего, отнесется безразлично.

4. **«Общественный активист».** Для такого типа студентов характерной является ярко выраженная склонность к общественно-полезной деятельности, что, как правило, негативно отражается на научной и учебной работе. Такие студенты убеждены в правильности выбора профессии, они интересуются литературой и искусством, выступают хорошими организаторами в сфере досуга, и в то же время склонны подчиняться влечениям толпы.

5. **«Аматор искусства».** Учится, как правило, хорошо, но научной работой не интересуется. Интересы студента такого типа преимущественно направлены в сферу литературы и искусства. Имеет развитый эстетический вкус, широкий кругозор, эрудирован. Ради чтения новых романов модных авторов готов уйти со всех пар сразу.

6. **«Старательный».** Такие студенты выбирают специальность не вполне осознанно. Учатся они добросовестно, прилагая максимум усилий, хотя и не обладают исключительными способностями. Они не интересуются искусством, но любят бывать на концертах и дискотеках. Чувство товарищества у студентов данного типа выражено слабо. Они могут пропускать учебные занятия без уважительных причин.

7. **«Середняк».** Учится «как получится», не прилагая усилий, и гордится этим. Профессию выбрал не задумываясь, но в то же время уверен: раз уж поступил в университет, то необходимо учиться до получения диплома. Старается хорошо учиться, но не получает от этого удовольствия. Всегда рад уйти с лекции.

8. **«Разочарованный».** Студент такого типа, как правило, обладает способностями, но не имеет никакого интереса к избранной специальности. В то же время он осознаёт необходимость закончить университет. Часто пропускает занятия, пытается утвердить себя в хобби, искусстве, спорте.

9. **«Лодырь».** Учится плохо, не напрягаясь, при этом вполне доволен собой. О своём профессиональном призвании всерьёз не задумывается, не принимает никакого участия в научно исследовательской и общественной работе. Круг интересов сконцентрирован в сфере досуга. Однокурсники относятся к таким студентам как к «балласту».

10. **«Творческий».** Для студентов такого типа характерен творческий подход в любом деле. Однако занятия, требующие усидчивости, аккуратности, исполнительской дисциплины их не привлекают. Поэтому такие студенты учатся «неровно», разделяя учебные

дисциплины на «интересные» и «скучные». Они с легкостью пропускают занятия, в то же время всегда имеют своё мнение и игнорируют авторитеты.

11. «Богемный». Такие студенты, как правило, учатся на так называемых, престижных факультетах. К другим студентам они относятся высокомерно, в сфере искусства их интересует только то, что «модно». Мнение таких студентов всегда отличается от мнения «серой массы», поэтому на предложение уйти с занятий они, как правило, не поддаются. Поскольку эти студенты представляют небольшую социальную группу, то своё поведение строят, таким образом, как принято в данной группе, то есть ведут себя не так, как все остальные.

Таким образом, при работе со студентами необходимо учитывать закономерности и психологические механизмы их развития, которые обусловлены как своеобразием социальной ситуации развития студенчества, как социальной категории, так и психологическими особенностями юношеского возраста.

В условиях высшего учебного заведения целесообразным будет субъект – субъективное взаимодействие в системе *«преподаватель-студент»*, осуществляемое с учётом типологии студентов и направленное на:

- ❖ развитие их творческого потенциала;
- ❖ помощь студентам в их профессиональном становлении;
- ❖ совершенствование педагогического процесса в русле личностно-ориентированного обучения.

Вопросы для закрепления материала

1. Какие психологические особенности юношеского возраста являются определяющими для когнитивного и психосоциального развития студента?
2. Какие черты отличают студентов от других категорий молодежи того же возраста?
3. В чем проявляются особенности физического развития студентов?
4. Каковы нейрофизиологические особенности развития центральной нервной системы у человека в период поздней юности или ранней взрослости?
5. Какие явления можно отнести к признакам кризиса студенческого возраста?
6. В чём проявляется кризис выбора профессии, и чем он обусловлен?
7. Что означает кризис идентичности, и почему Л. Подольяк и В. Юрченко отводят особую роль необходимости его преодоления?
8. Что даёт преподавателю знание особенностей студенческого возраста?
9. С какими трудностями встречаются студенты-первокурсники в период адаптации к учёбе в высшем учебном заведении?

10. Назовите и охарактеризуйте основные направления адаптации студентов-первокурсников к учебе в высшей школе.
11. В чём состоит задача преподавателя в адаптационный период первокурсников?
12. Какую типологию студентов предлагает Т. И. Туркот?
13. Охарактеризуйте типологизацию студентов по М. Дяченко и Л. Кандибовичу.
14. На основе каких критериев приводят типологизацию студентов Л. Подоляк и В. Юрченко.
15. В чём состоит отличие типологизации студентов, предложенной В. Лисовским и А. Кузьминским от типологизации Л. Подоляк и В. Юрченко?

Вопросы для практических (семинарских) занятий

1. Психологическая характеристика студенчества как периода поздней юности или ранней взрослости:
 - а) студенты как особая социально-психологическая группа;
 - б) физическое, психологическое и когнитивное развитие студентов.
2. Противоречия студенческого возраста:
 - а) кризис возраста и его проявление;
 - б) кризис идентичности и его этапы развития;
 - в) негативная «Я-концепция» и её проявление.
3. Адаптация студента к учебному процессу в высшей школе:
 - а) формальная, социально-психологическая и дидактическая адаптация;
 - б) трудности адаптации и их преодоление;
 - в) задачи преподавателя в адаптационный период первокурсников.
4. Типологические особенности современных студентов:
 - а) типология студентов по Т. И. Туркот;
 - б) типология студентов, предложенная М. Дяченко и Л. Кандибовичем;
 - в) типологизация студентов по Л. Подоляк и В. Юрченко;
 - г) типологизация студентов по В. Лисовскому и В. Кузьминскому.

Рекомендованная литература

1. Барабаш Н., Тульчинский М. Психофизиологические особенности студентов с различными типами «коронарного поведения» / Н. Барабаш, // Вестник высшей школы.– 2000. – № 3. С. 32 – 33.
2. Дубовицкая Т. Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов/ Т. Д. Дубовицкая // Психологическая наука образование.-2004. – № 2.-С. 82 – 86.
3. Леонтьев А. Н. Психологические вопросы формирования личности студента / А. Н. Леонтьев // Психология в вузе. – 2003. – № 1 – 2. – С. 232 – 241.
4. Мещерякова И. А., Иванова А. В. Проблемное поле и переживания студентов / И. А. Мещерякова // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 2.-С. 6 – 10.
5. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : навчальний посібник для магістрантів і аспірантів / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К. : ТОВ «Філ-студія», 2006. – 320 с.
6. Савченко С. В. Социализация студенческой молодежи в условиях регионального образовательного пространства / С. В. Савченко. – Луганск : Альма-Матер, 2003. – 406 с.
7. Туркот Т. І. Психологія і педагогіка вищої школи в запитаннях і відповідях : навчальний посібник / Т. І. Туркот. – К. : Кондор, 2011. – 516 с.
8. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис : Перевод с англ. / Э. Эриксон. – М. : Высшая школа, 1996. – 344 с.

ЛЕКЦИЯ 3

Психологический анализ деятельности студентов

1. Свойства личности студента как предпосылка его деятельности.
2. Познавательные психические процессы студентов.
3. Эмоционально-волевые процессы и психические состояния студентов.

В управлении деятельностью студентов важную роль играет обратная связь, всестороннее и глубокое понимание преподавателями её хода и результатов. Чаще всего эта связь дает информацию об успеваемости студентов, их общественной активности и поведении, меньше – о самосознании, направленности, темпераменте и характере юношей и девушек, их способностях как предпосылках деятельности. В то же время изучение этих предпосылок, их учёт в деятельности студентов в значительной мере определяют успех учебно-воспитательной работы в высшей школе.

Понятие деятельности студента является интегральным. Оно включает в себя различные её виды: учебную, научную, общественную, спортивную и т.д. В то же время ведущая роль в условиях вуза принадлежит учебно-профессиональной деятельности, которая требует от студента значительной учебной и научной активности, усвоения новых психологических норм и критериев социокультурного развития. Именно в процессе учебной деятельности достигаются главные цели в области подготовки специалистов.

Характерными чертами учебно-профессиональной деятельности являются:

1. Формирование профессиональных знаний, умений и навыков и овладение способами профессионально-творческой деятельности. В этой связи теоретическое знание должно включаться в реальную деятельность студентов. Цель профессиональной подготовки заключается не только в передаче конкретных знаний по предметам, но и в вооружении студентов такими знаниями, которые являются общей предпосылкой для овладения способами решения производственных проблем.

2. В высшей школе изучаются не основы наук (как в средней школе), а науки в их развитии. При этом самостоятельная работа студентов пересекается с научной работой преподавателей и таким образом обеспечивается единство учебной и научной деятельности студентов.

3. Преподавание всех наук профессионализировано (преподаватели, читающие курсы, как правило, разрабатывают эти курсы, привлекая материал, полученный в процессе своей исследовательской деятельности).

4. Обучение носит проблемный характер, то есть задача преподавателя состоит в том, чтобы “подбрасывать” студентам посильные для их понимания и разрешения проблемы, а студенты, в свою очередь, должны быть уверены, что разрешая эти проблемы, они открывают новые и полезные для себя знания.

Ядром учебно-профессиональной деятельности студентов является их самосознание, под которым в широком смысле слова понимают осознание обучаемым мотивов и целей учёбы, а так же самого себя как субъекта учебной деятельности, который сам организует, направляет и контролирует процесс обучения.

Самосознание студентов формируется на основе расширения знаний о необходимых им как будущим гражданам и специалистам качествах, адекватной самооценки уровня своего развития. Этому способствует ознакомление обучающихся с закономерностями формирования личности, развитие у них умения анализировать свою деятельность, само-характеризовать себя (свои положительные стороны и недостатки). Наиболее типичные недостатки в самосознании студента – субъективизм, предвзятость, снисходительность, недостаточная самокритичность. Именно поэтому для некоторых студентов характерны, например, отсутствие адекватной идентификации между сегодняшней учёбой и завтрашней профессиональной деятельностью, оценка учебных дисциплин по ряду второстепенных признаков.

Различен и уровень понимания студентами роли высшего образования на разных его этапах:

1. Поначалу отсутствует понимание взаимосвязи учебных дисциплин, каждая из них рассматривается обособленно.
2. Устанавливаются первичные логические связи между изучаемыми дисциплинами, однако они ещё не отражают в полной мере содержание профессиональной деятельности.
3. Расчленение мира на ряд самостоятельных познаваемых направлений сменяется переходом к осознанию их объективного единства, что дифференциация научных дисциплин носит относительный характер.
4. На основе анализа связей изучаемых дисциплин с будущей профессиональной деятельностью выделяются более общие дисциплины, в значительной степени связанные со структурой будущей деятельности; в сознании и самосознании студентов формируются дисциплинарные связи, обеспечивающие у них формирование профессионально необходимых качеств.
5. На последнем этапе происходит осознание в полной мере связи между содержанием учебного процесса и профессиональной деятельностью в их динамическом контексте.

Одним из важнейших свойств личности студента является направленность.

Направленность личности – это понятие, обозначающее совокупность потребностей и мотивов личности, определяющих главное направление её поведения.

Потребность – это состояние нужды организма, индивида, личности в чём-то необходимом. Потребности активизируют личность, стимулируют её поведение, направленное на поиск того, что требуется.

Мотив – это внутренняя устойчивая психологическая причина поведения или поступка человека.

В целевой активности студента (цель – это осознаваемый результат, на который в данный момент направлено действие, связанное с деятельностью, удовлетворяющей актуализированную потребность) важную роль играет установка – своеобразная форма направленности личности, определяющая ее готовность к деятельности в данных условиях.

Направленность может быть узколичной или носить общественный характер, быть неустойчивой (всецело зависеть от ситуации) или же устойчивой (длительно определять поведение). Стремление студентов к успешному овладению вузовской программой, устойчивая направленность применять свои знания, способности и опыт с пользой для общества, показать себя в будущем творческим специалистом – важнейшая индивидуально-психологическая и предпосылка успеха и эффективности их деятельности в вузе.

В основе направленности личности лежат её потребности, которые могут быть материальными (потребности в пище, одежде, жилище и т. д.) и духовные (потребности в познании, музыке, литературе, дружбе, самообразовании). Потребности порождают соответствующие желания и эмоциональные состояния. Они могут быть вполне осознанными (выражаться в виде явных стремлений) и неосознанными или осознаваемыми лишь частично, смутно (влечения).

Основные характеристики человеческих потребностей – это сила, периодичность возникновения и способ удовлетворения. Дополнительной, но весьма существенной характеристикой, особенно когда речь идёт о личности студента, является предметное содержание потребности, то есть совокупность тех объектов материальной и духовной культуры, с помощью которых данная потребность может быть удовлетворена. Стремление освоить изучаемые дисциплины, стать хорошим специалистом, эрудированным и культурным человеком – выражение духовных и материальных потребностей студентов.

Психологическая предпосылка успеха деятельности студента – разнообразие его интересов: к преподаваемым дисциплинам, технике, музыке, спорту и т. д. Они различаются также по устойчивости, широте влияния на его деятельность. Устойчивый интерес студента к своей будущей профессии способствует творческому отношению к учёбе, стремлению как можно лучше овладеть специальностью. Отсутствие должного интереса – одна из психологических причин низкой активности студента. Поэтому формирование у юношей и девушек глубокого и устойчивого интереса к учебе является важным условием успешного развития их как личностей. Совершенно очевидно, что задача преподавателя состоит в том, чтобы не только передать знания студенту, но и научить его правильно ориентироваться в бесконечном разнообразии мира, уметь применять свои знания в будущей профессиональной деятельности.

Студенческий возраст благоприятный для образования профессиональных, мировоззренческих и гражданских качеств, для формирования творческих способностей – «восхождения к вершинам творчества», что значит многое для будущей профессиональной

деятельности. В этой связи Л. Подоляк и В. Юрченко считают, что основными направлениями профессионализации является следующее:

1. Профессионализируются все познавательные процессы: профессиональное восприятие и профессиональная наблюдательность, профессиональная память, профессиональное мышление. В целом, можно сказать, формируется профессиональная установка на все познавательные процессы.

2. Специалист с высшим образованием должен не только в совершенстве владеть знаниями, умениями и навыками, но и самостоятельно вырабатывать средства достижения поставленных профессиональных целей, а для этого должны быть сформированы механизмы планирования своей деятельности, её программирования и оценки результатов.

3. Личность студента обретает профессиональную направленность имеющую следующие проявления:

- профессиональная мотивация, позитивное отношение, склонность и интерес к профессиональной деятельности;
- понимание и принятие профессиональных задач на основе оценки собственных ресурсов для их решения (наличие соответственных знаний, умений и т. д.);
- желание совершенствовать свою подготовку к профессиональной деятельности, усиливает мотивацию к самообразованию и самовоспитанию.

Кроме вышеперечисленного у студентов формируется ценностно-смысловое содержание «Я-концепции». На смену кризиса идентичности приходит устойчивое представление о собственном «Я».

«Я-концепция» – важный самообразующий компонент. Практика свидетельствует, что недооценка роли и особенности «Я-концепции» студента приводит к существенным изъянам в его учебно-профессиональной деятельности, поскольку в таком случае не обеспечиваются социально-психологические условия для актуализации творческого потенциала студента, стимулирования его профессионального становления и личностного роста.

Под «Я-концепцией будущего специалиста» понимается сложная динамическая система представлений студента о самом себе как о личности и субъекте учебно-профессиональной деятельности, которая совмещает в себе взаимосвязанные и взаимообусловленные компоненты:

1. «Образ-я», раскрывающий неповторимость самовосприятия. Студент испытывает чувство идентичности (отличия от остальных), а также чувство взаимозависимости (принадлежности к ассоциации с другими студентами).

2. «Отношения-я», которое определяется самооценкой профессионально-педагогических способностей и личностных качеств, что может вызвать проявление определенных эмоциональных состояний.

3. «Поступок-я», направленный на самовыявление и самопрезентацию собственного

«Я», или на проявление защитного действия, в тех случаях, когда имеет место «посягательство» на ценность и целостность сформировавшегося представления о себе самом.

«Я-концепция» обеспечивает внутреннюю согласованность личности, относительную устойчивость ее поведения. Различают позитивную и негативную «Я- концепцию».

Позитивная «Я-концепция» студента характеризуется высокой самооценкой своих способностей, высоким уровнем самоуважения и самокритичности. Для таких студентов характерным есть высокая активизация поступка, наличие позитивных мотивов учебно-профессионального и личностного самосовершенствования, способность к волевому действию для преодоления изъянов собственного «Я».

Студенты с позитивной «Я-концепцией» активны в учебе, на занятиях они задают вопросы, обсуждают поднятые проблемы, проявляют активность в их обсуждении, успешно овладевают навыками самообразования, стремятся сформировать в себе личностные черты, присущие профессиональной модели. Таким образом, позитивная «Я-концепция» способствует раскрытию и реализации внутренних возможностей студента в направлении его успешной профессиональной подготовки.

Негативная «Я-концепция» характеризуется заниженной, неадекватной самооценкой. Для студентов с негативной «Я-концепцией» характерным есть отсутствие интереса к профессии, пассивность самопознания, немотивированность учебно-профессионального самоутверждения и самореализации. Студент такого типа склонен к самоунижению, он часто испытывает нервное напряжение, неуверенность в себе, живет ожиданием непреодолимых трудностей в будущей профессиональной деятельности.

Что может помочь таким студентам? Во-первых, это воспитание самоуважения. Чувство собственного достоинства. Во-вторых, стремление к тому, делать все для того, чтобы считать себя достойным на уважение со стороны окружающих. В-третьих, необходимо верить в самого себя, в свои силы, В-четвертых, иметь устойчивую направленность на получение профессиональных знаний и умений.

Направленность на получение профессиональных знаний и умений реализуется обучением в высшей школе, которое по мотивационным характеристикам становится не просто учебной, а учебно-профессиональной деятельностью.

Мотивация к учебе во многом зависит от субъективных и объективных факторов, от условий выбора профессионального пути. Мотивация к учебе может быть различной. Однако всегда можно выделить основной мотив, занимающий доминирующее положение, определяющий общую направленность учебной деятельности, ее место в системе отношений и ценностей человека. Другие мотивы занимают подчиненное положение в их иерархии, выполняя функцию дополнительных стимулов к учебе.

В период обучения нередко изменяется и доминирующий мотив: любой другой мотив может стать основным, смыслообразующим. Подобные явления представляют особый интерес, поскольку с перестройкой учебной деятельности изменяется и отношение к ней.

Существенные особенности в поведении и деятельности студентов обусловлены различием в их темпераменте.

Темперамент – это динамическая характеристика психических процессов и поведения человека, проявляющаяся в их скорости, изменчивости, интенсивности. Он влияет не только на проявление чувств или скорость переключения внимания, но и на другие психические процессы, определяет проявление черт характера, поведение студентов на занятиях, их реакцию на те, или иные ситуации, учебные задания и оценки. От темперамента во многом зависит результативность деятельности в разных сферах.

Научное объяснение природы темперамента дает учение И. Павлова о типах высшей нервной деятельности человека. Изучая высшую нервную деятельность животных, он установил, что в основе темперамента лежат такие свойства нервной системы: а) сила возбуждения и торможения нервных процессов; б) уравновешенность нервной системы, то есть баланс между возбуждением и торможением; в) подвижность нервных процессов, то есть скорость, с которой на смену возбуждению приходит торможение и наоборот.

Темперамент определяется не одним каким-либо свойством нервной системы, а их единством. Исходя из этого И. Павлов, объединив в группы определенные свойства, назвал их типом нервной системы (*типом высшей нервной деятельности*) и выделил основные из них: а) сильный неуравновешенный безудержный (*соответствует темпераменту холерика*); б) сильный, уравновешенный, быстрый, подвижный (*соответствует темпераменту сангвиника*); в) сильный, уравновешенный, медленный, спокойный (*соответствует темпераменту флегматика*); г) слабый тип (*соответствует темпераменту меланхолика*).

Тип нервной системы оказывает существенное влияние на динамику поведения человека, но высокий уровень достижений в учебной, спортивной, трудовой деятельности возможен на разном типологическом фоне. При этом равноценные достижения в учебной деятельности, например у представителей подвижного и инертного, слабого и сильного типов, возможны лишь в том случае, если система воздействий на обучаемого (студента) индивидуализирована с учетом его типологических особенностей.

Педагогическими воздействиями, организацией деятельности можно влиять на проявление того или иного темперамента. Например, у флегматиков можно повысить скорость ответных реакций, у холериков – снять неуравновешенность, склонность к аффектам, у меланхоликов – выработать уверенность в себе и т. д. Соблюдая тактичность, преподаватель должен помочь каждому студенту правильно оценить положительные и отрицательные стороны своего темперамента. У холерика положительной чертой является его активность, у сангвиника – живость, бодрость, у флегматика – неторопливость, сдержанность, упорство, у

меланхолика – глубина и устойчивость эмоций. Отрицательными чертами холерика могут быть резкость, поверхностность, сангвиника – легковесность, неустойчивость, флегматика – медлительность, равнодушие, меланхолика – замкнутость, пессимизм.

Особенности темперамента отражаются на труде и учебе. Если выполняемую работу разделить на три этапа: подготовительный, исполнительный и контрольный, то процесс ее выполнения будет отличаться у представителей разных типов темперамента. Сильные типы меньше времени уделяют подготовительным и контрольным действиям, в то время как слабые – наоборот. Сильные типы могут выполнять сразу несколько заданий, не планируя их специально и не распределяя по времени. Слабые при выполнении задания стремятся планировать свою работу, рассчитывая ее выполнение на продолжительное время. Они принимают за новую работу только тогда, когда выполняют предыдущую.

Характер – относительно устойчивый психический склад человека, совокупность черт, влияющих на все его поведение. В отличие от темперамента, который зависит от врожденного типа нервной системы, характер в большей степени определяется условиями жизни, воспитания, отношениями в семье, условиями обучения и воспитания и т. д.

Характер проявляется в отношении человека к другим людям (*принципиально, беспринципно, тактично, или грубо и т. д.*); в том, как он относится к себе самому (*имеет, или не имеет чувство собственного достоинства, уверен или не уверен в себе и т. д.*); в его отношении к делу (*добросовестно или нет, с энтузиазмом или нет, и т. д.*); и наконец, характер человека проявляется в его отношении к вещам (*аккуратно-неаккуратно, бережливо-расточительно и т. д.*).

Изучение характера каждого студента, его положительных и отрицательных сторон, – одно из условий целенаправленного и эффективного обучения и руководства деятельностью обучаемых. Дело в том, что характер является индивидуальным для каждого человека. Поэтому познание характера каждого студента позволит прогнозировать достаточно точно его поведение, возможные поступки и действия. При этом очень важно выявить негативные черты характера, такие как неискренность, лживость, лицемерие, ленность, грубость, жадность, зазнайство, неопрятность, завистливость, эгоизм.

Недостатки в характере могут быть сформированными еще до поступления в университет. Но случается, что отрицательные черты лишь усиливаются из-за неудач в учебе, конфликтов, потери интереса к будущей профессии. Преодоление подобных явлений – одна из важнейших задач воспитательной работы в высшей школе.

Способности студента – это такие его психологические особенности, которые позволяют ему успешно усваивать вузовскую программу, эффективно совершенствоваться как будущему специалисту.

Способности проявляются в процессе овладения деятельностью, в том, насколько быстро, легко и основательно человек усваивает знания, овладевает навыками и т. д.

Каждый человек способен, но разные виды способностей у разных людей развиты не одинаково. У людей художественного типа хорошо развиты способности, связанные с представлениями и воображением, у мыслительного – более развиты умственные способности, а у людей смешанного типа приблизительно одинаково развиты и те, и другие. Все это зависит от природных задатков, а также от того, какие задатки человек развил в себе.

По широте и направленности способности разделяют на общие и специальные. Общие способности проявляются во всех видах деятельности. Специальные способности – это психологические особенности индивида, которые способствуют выполнению им определенного вида деятельности (технической, организаторской, спортивной, музыкальной, литературной и т. д.).

Развитие способностей происходит на фоне других психических процессов и свойств личности. Иногда оно состоит из компенсации недостающих качеств. Нельзя быть способным педагогом, врачом, инженером, физиком, химиком или биологом не имея запаса необходимых знаний, не обладая живым воображением, хорошей памятью, глубиной мышления, оставаясь беспристрастным к своей работе.

2. Переходя к освещению второго вопроса нашей темы, отметим, что психические познавательные процессы (ощущение восприятие, память, мышление, представление, воображение и речь) играют важную роль в деятельности, обучении и воспитании студентов. Эффективность деятельности специалиста определяется не только свойствами его личности, но и уровнем функционирования познавательных процессов.

Поэтому формирование личности будущего учителя, инженера или врача предполагает активизацию и совершенствование психических познавательных процессов в соответствии с требованиями специальности и профессиональной деятельности в целом.

Студенческие годы – период достаточно высокого развития познавательных процессов. Даже студенты первого курса обладают, как правило, относительно устойчивым вниманием, способностью воспринимать преподаваемые дисциплины и явления окружающего мира, анализировать логику развития мыслей преподавателя.

У молодых людей студенческого возраста хорошо развита словесно-логическая память, на которую преподаватель часто ориентируется. Студент склонен к размышлению, рассуждению, к поискам научных проблем как на лекциях, так и во время выполнения самостоятельных работ.

Исследования показывают, что лишь у незначительной части молодых людей возраста 18 – 35 лет наблюдаются застои в психологическом развитии, причём длительность их не превышает 2 – 3 лет. Для большинства же это возраст интенсивного развития.

Ощущение – это простейший психический процесс, заключающийся в отражении в сознании человека отдельных свойств предметов или явлений при непосредственном

воздействии раздражителя на органы чувств. В зависимости от места расположения раздражителя ощущения подразделяются на: а) *экстероцептивные* (раздражитель находится вне человека); б) *интероцептивные* (раздражение поступает от внешних органов); в) *проприоцептивные* (раздражение исходит из мышц и связок тела).

Экстероцептивные ощущения в свою очередь подразделяются на контактные и дистанционные. К контактным относятся тактильные, температурные и вкусовые ощущения, к дистанционным – ощущения звука, запаха, света.

Проприоцептивные ощущения – это ощущения, определяющие положение тела, ощущение равновесия и успокоения.

К *интероцептивным* ощущениям относятся ощущения, исходящие от внутренних органов (например, ощущение зубной боли).

Все ощущения в зависимости от органов в которых они возникают, разделяются на слуховые, зрительные, обонятельные, вкусовые, кожные, кинестетические (положение тела в пространстве).

Ощущения – предпосылка для создания образов объектов и их познания. Учитывая познавательное значение ощущения, полезно строить учебный процесс так, чтобы в нём имели место слуховые, двигательные, зрительные, осязательные и другие ощущения обучаемых, способствующие лучшему усвоению учебного материала.

Восприятие – это психический процесс, состоящий в целостном отражении предметов и явлений окружающего мира при непосредственном влиянии физических раздражителей на рецепторы органов чувств.

По сравнению с ощущением, восприятие – это более сложный психический познавательный процесс, хотя между ними есть и сходство: ощущение и восприятие – формы непосредственного отражения объектов и явлений.

Свойства восприятия заключаются в его целостности (объект отражается как единое целое), осмысленности (в восприятие вносятся знания и опыт), избирательности (объект, который воспринимается, выделяется из ряда других), константности (сохраняется в течение определённого времени относительное постоянство образов) и аперцепции (восприятие зависит от психического состояния, опыта и индивидуально-психологических особенностей личности). Некоторые из этих свойств, например осмысленность, наиболее ярко проявляются в процессе обучения. Полнее и точнее воспринимается вполне понятный учебный материал, при усвоении которого студенты используют имеющиеся знания и практический опыт. Восприятие учебного материала облегчается, если основные свойства изучаемого объекта выделяются, подчёркиваются преподавателем. Для этого в устном изложении используют паузы, выделяют необходимое с помощью интонации. При зарисовке на доске используют, например, цветные мелки и т. д.

Создание оптимальных условий для работы студентов предполагает учёт того, что освещённость, звуковая среда, окраска учебных помещений и т. д. влияет на ощущения, восприятия, быстроту утомления. Так, цифры на шкалах должны быть простыми по начертанию, расположены вертикально, цвет надписей должен контрастировать с цветом фона. Красный цвет возбуждает, привлекает внимание, голубой действует успокаивающе. Исследования показывают, что правильно выбранная окраска помещения и оборудования повышает производительность труда на 15 %.

Содержание и характер восприятия зависят от опыта человека, общей направленности его личности, психических состояний. Бывают случаи, когда человек воспринимает объект не таким, каков он есть на самом деле, а таким, каким он хочет его видеть и видит.

Успешное взаимодействие будущих специалистов предполагает правильное восприятие ими качеств и действий друг друга. Такое восприятие формируется в процессе коллективной деятельности, когда уточняются взаимооценки и приходит взаимопонимание, чему способствуют и преподаватели.

Представления – это психический процесс, заключающийся в отражении и сознании человека образов ранее воспринимаемых предметов и событий объективной действительности, которые в настоящий момент не оказывают воздействие на органы чувств. В психологическом плане представления менее ярки и устойчивы, чем восприятия, но зато более изменчивы и подвижны, для них характерна большая обобщенность.

Представления подразделяют по ведущему анализатору (зрительные, слуховые, вкусовые, двигательные), а также по содержанию (технические, географические, физические и т. д.). В зависимости от степени обобщенности и новизны образов выделяют единичные и общие представления.

Представления характеризуются наглядностью. По сути это чувственно-зрительный или чувственно-слуховой образ окружающей действительности. Но будучи чувственными образами, они все же отличаются от восприятий, поскольку создаются путем обобщения конкретных образов. Представления всегда индивидуальны и зависят от индивидуальных особенностей человека.

Представления являются необходимой переходной ступенью от восприятия конкретных объектов и явлений, наглядного выявления связей и отношений между ними к обобщенному познанию действительности в форме отвлеченных логических размышлений.

Психические познавательные процессы в немалой степени зависят от представлений. Напоминая человеку о чем-либо важном для него, можно вызвать у него определенные представления и тем самым повлиять на ход его мышления, на его волю и эмоциональные процессы. Представления служат основой узнавания и сравнения объектов, наглядным строительным материалом для воображения.

Воображение – это деятельность сознания, в процессе которой создаются новые образы, идеи на основе имеющихся представлений и знаний. Воображение занимает промежуточное положение между восприятием, мышлением и памятью.

Благодаря воображению человек творит, разумно планирует свою деятельность и управляет ею. Почти вся человеческая материальная и духовная культура является продуктом воображения и творчества людей. Воображение выводит человека за пределы его сиюминутного существования, напоминает ему о прошлом, открывает будущее. Обладая воображением человек, может «жить» в разном времени, что не может себе позволить никакое другое живое существо.

От восприятия воображение отличается тем, что его образы не всегда соответствуют реальности, в них присутствуют элемент фантазии, вымысла. Если воображение рисует сознанию такие картины, которым ничего или мало что соответствует в действительности, то оно носит название *фантазии*. Если, кроме того, воображение нацелено на будущее, его именуют *мечтой*.

Побудителями воображения являются задачи, стоящие перед человеком, его потребности, чувства, настроение, мировоззрение. Создавая посредством воображения новые образы, человек мысленно предвидит события, результаты своего труда, как бы заглядывает в будущее. Это позволяет ему настойчиво стремиться к цели, преодолевать трудности.

Сила и яркость воображения у разных людей развиты неодинаково, оно различается по содержанию и направленности. Реальное и точное воображение содействует лучшему пониманию учебного материала, помогает находить наиболее целесообразные пути решения задач. Особо важную роль играет воображение при изучении сложных технических устройств, поскольку их не всегда можно видеть в действии, а принцип работы и ее процессы не поддаются непосредственному восприятию.

Память. Памятью называется свойство индивидуума, заключающееся в фиксации, сохранении и воспроизведении информации, навыков, умений и опыта.

Память включает в себя три процесса: запоминание или закрепление информации (фиксация), сохранение информации (ретенция), воспроизведение информации (репродукция).

Существует несколько оснований для классификации видов памяти. Одно из них – деление памяти по времени сохранения материала, другое – по преобладающему в процессах запоминания анализатору. В первом случае выделяют мгновенную, кратковременную, оперативную, долговременную и генетическую память. Есть люди, например, которые с трудом запоминают, но зато неплохо воспроизводят и довольно долго хранят в памяти запомненный ими материал. Это индивиды с развитой *долговременной* памятью. Есть такие люди, которые, напротив, быстро запоминают, но зато и быстро забывают то, что когда-то запомнили. У таких людей более сильны виды *кратковременной и оперативной* памяти.

Во втором случае говорят о двигательной, зрительной, слуховой, обонятельной, осязательной, эмоциональной и других видах памяти.

Зрительная память связана с сохранением и воспроизведением зрительных образов. Она важна для людей любых профессий, особенно для инженеров и художников.

Слуховая память – это хорошее запоминание и точное воспроизведение разнообразных звуков, например, музыкальных или речевых. Она необходима филологам, людям, изучающим языки, акустикам, музыкантам.

Двигательная память представляет собой запоминание и сохранение, а при необходимости и воспроизведение с достаточной точностью многообразных сложных движений. Она участвует в формировании двигательных, в частности трудовых и спортивных умений и навыков.

Эмоциональная память – это память на переживания. Она участвует в работе всех видов памяти, но особенно проявляется в человеческих отношениях. На эмоциональной памяти непосредственно основана прочность запоминания: то, что вызывает у человека эмоциональные переживания, запоминается им без особого труда и на более длительный срок.

Осязательная, обонятельная, вкусовая и другие виды памяти особой роли в жизни человека не играют, и их возможности по сравнению со зрительной, слуховой, двигательной и эмоциональной памятью ограничены. Их роль в основном сводится к удовлетворению биологических потребностей или потребностей, связанных с безопасностью и самосохранением.

По характеру участия воли в процессах запоминания и воспроизведения материала память подразделяют на *непроизвольную и произвольную*. В первом случае имеют в виду такое запоминание и воспроизведение, которое происходит автоматически и без особых усилий со стороны человека, без постановки им перед собой специальной задачи на запоминание, узнавание, сохранение или воспроизведение. Во втором случае такая задача обязательно присутствует, а сам процесс запоминания или воспроизведения требует волевых усилий.

Исследованиями установлено, что все виды памяти людей в возрасте от 18 до 21 года развиваются разнонаправлено. Высокий уровень мнемической функции сочетается обычно с более равномерным развитием различных процессов и видов памяти, что не исключает значительных индивидуальных различий.

Запоминание учебного материала зависит от установок и приемов деятельности студентов. Установка определяет и сроки, и прочность, и характер запоминания.

Составление конспектов с выделением смысловых опорных пунктов улучшает запоминание и воспроизведение учебного материала.

Важное место в деятельности студентов занимает мышление и речь.

Мышление – это психологический процесс познания, связанный с открытием субъективно нового знания, с решением задач, с творческим преобразованием действительности.

В отличие от восприятия мышление выходит за пределы чувственно данного, расширяет границы познания. Но на практике мышление как отдельный психический процесс не существует. Оно незримо присутствует во всех других познавательных процессах: в восприятии, представлениях, воображении, памяти, речи и т. д.

Мышление – это движение идей, раскрывающее суть вещей. Его итогом является не образ, а некоторая мысль, идея. Специфическим результатом мышления может выступать *понятие* – обобщенное отражение класса предметов в их наиболее общих и существенных особенностях.

Различают мышление наглядное, отвлеченное, оперативное и т.д. Все виды мышления обычно составляют единство, преобладание того или иного из них зависит от решаемой задачи, опыта, знаний, индивидуальных особенностей и возраста человека.

Мышление – это особого рода теоретическая и практическая деятельность, предполагающая систему включенных в нее действий и операций ориентировочно-исследовательского, преобразовательного и познавательного характера (см. рис. 3.1).

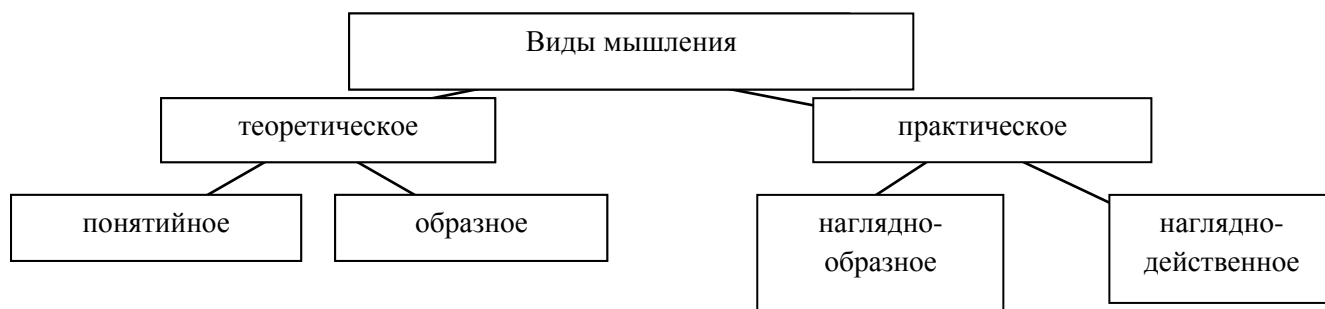


Рисунок 3.1. – Основные виды мышления человека

Теоретическое понятийное мышление – это такое мышление, пользуясь которым человек в процессе решения задачи обращается к понятиям (атом, электрон, нейрон и т. д.), выполняя действия в уме, непосредственно не имея дела с опытом, получаемым при помощи органов чувств. Он обсуждает и ищет решение задачи с начала и до конца в уме, пользуясь готовыми знаниями, полученными другими людьми, выраженными в понятийной форме, суждениях и умозаклключениях. Теоретическое понятийное мышление характерно для научных теоретических исследований.

Теоретическое образное мышление отличается от понятийного тем, что материалом, который использует человек для решения задач, являются не понятия, суждения и умозаклключения, а образы которые непосредственно извлекаются из памяти или творчески воссоздаются воображением. Таким мышлением пользуются люди творческого труда, например, инженеры-конструкторы.

Специфика следующего вида мышления – *наглядно-образного* – состоит в том, что мыслительный процесс здесь непосредственно связан с восприятием мыслящим человеком окружающей действительности и без него совершаться не может. Наглядно-образное мышление обеспечивает решение практических задач, стоящих перед индивидом.

Последний из обозначенных на схеме видов мышления – это *наглядно-действенное мышление*. Его особенность заключается в том, что сам процесс мышления представляет собой практическую преобразовательную деятельность, осуществляемую с реальными предметами. Этот вид мышления широко представлен у людей, занятых реальным производительным трудом, результатом которого является создание какого-либо материального продукта.

Мышление человека функционирует, и проявляется в единстве с речью. Слова являются средством образования и выражения понятий, суждений и умозаключений. Содержание и форма речи человека зависят от его профессии, опыта, темперамента, характера, способностей, интересов, психических состояний, а также от конкретной ситуации.

Студенты с помощью речи изучают учебный материал, общаются, влияют друг на друга и даже воздействуют на себя. И чем активнее они совершенствуют устную, письменную, монологическую и другие виды речи, свой профессиональный словарь, тем выше уровень их познавательных возможностей и культуры.

Внимание – это направленность и сосредоточенность сознания на тех или иных объектах или явлениях.

Известный русский педагог К. Д. Ушинский называл внимание дверью, через которую входят все наши знания. Внимание – залог эффективности всей разносторонней деятельности студентов.

Все, что является предметом внимания, яснее воспринимается и осознается, лучше запоминается. Оно может быть направлено как на внешнее явление, так и на внутреннюю жизнь человека.

Внимание человека обладает пятью основными свойствами: устойчивостью, сосредоточенностью, переключаемостью, распределением и объёмом.

Устойчивость внимания проявляется в способности в течение длительного времени сохранять состояние внимания на каком-либо объекте или предмете деятельности, не отвлекаясь и не ослабляя внимание.

Сосредоточенность внимания (противоположное качество – рассеянность) проявляется в различиях, которые имеются в степени концентрированности внимания на одних объектах и его отвлеченности от других. Человек, к примеру, может сосредоточить свое внимание на чтении какой-нибудь интересной книги, или на занятии каким-либо увлекательным делом и не замечать ничего, что происходит вокруг. Сосредоточенность внимания иногда называют концентрацией, и эти понятия рассматриваются как синонимы.

Переключаемость внимания понимается как его перевод с одного объекта на другой, с одного вида деятельности на иной. Данная характеристика человеческого внимания проявляется в скорости, с которой человек может переводить свое внимание с одного объекта на другой, причем такой перевод может быть как произвольным, так и не произвольным. В первом случае индивид сознательно, усилием воли заставляет себя сосредоточиться на каком-нибудь даже не очень интересном самом по себе объекте. Во втором – невольно переводит свое внимание на что-либо, что его случайно заинтересовало.

Распределение внимания – его следующая характеристика. Она состоит в способности рассредоточить внимание на значительном пространстве, параллельно выполнять несколько видов деятельности или совершать несколько различных действий.

Распределение внимания зависит от психологического и физиологического состояния человека. При утомлении, в процессе выполнения сложных видов деятельности, требующих повышенной концентрации внимания, область его распределения обычно сужается.

Объём внимания – это такая его характеристика, которая определяется количеством информации, одновременно способной сохраняться в сфере повышенного внимания (сознания) человека. Численная характеристика среднего объёма внимания людей 5 – 7 единиц информации. Она обычно устанавливается посредством опыта, в ходе которого человеку на очень краткое время предъявляется большое количество информации. То, что он за это время успевает заметить, и характеризует его объём внимания.

Возможности внимания можно охарактеризовать количественно. Человек способен воспринимать одновременно 4 – 7 различных объектов; полная устойчивость внимания сохраняется 15 – 20 минут; в течение 1 секунды можно 3 – 4 раза переключить внимание.

Подводя итог, отметим: психические познавательные процессы играют важную роль в деятельности студентов и зависят от особенностей конкретной личности, ее взглядов, убеждений, мотивов и целей.

3. Освещение третьего вопроса нашей темы начнем с констатации того, что для эмоциональных процессов у студентов в ходе учебы характерны их большая интенсивность, разнообразие, переход от одних к другим, ускоренное формирование высших чувств. Неподверженность эмоциональных процессов отрицательным влияниям (внешним и внутренним), то есть эмоциональная устойчивость – условие результативности деятельности в сложных для студента ситуациях. В широком спектре компонентов эмоциональной сферы студентов особенно значимо чувство ответственности за результаты своей учебы.

Эмоции и чувства в деятельности студентов выступают в роли регуляторов, усиливающих их психологическую активность, влияющих (положительно или отрицательно) на восприятие и переработку информации, на направленность внимания и действий.

Эмоции и чувства могут быть как приятными, так и неприятными для человека, отсюда их разделение на положительные и отрицательные. Они могут быть стеническими (активизировать деятельность) и астеническими (вызывать пассивность). По сложности и содержанию эмоции и чувства подразделяют на простые (элементарные) и сложные (высшие). Первые связаны, например, с удовлетворением или неудовлетворением потребностей организма (жажды, голода и т. д.), вторые – с определением отношения к Родине, долгу, идеям, принципам, научным и художественным ценностям.

Особенно ярко эмоции проявляются и играют важную роль в деятельности студента в напряженные ее периоды (поступление в университет, защита диплома, государственные экзамены и т. д.).

Переживание тех или иных эмоций, чувств влияет на формирование личности студента, на перестройку его взглядов, отношения к действительности. В широком спектре компонентов эмоциональной сферы студента особенно значимо чувство ответственности за результаты своей учебы.

Мир чувств человека многогранен. Эмоций бывает столько, сколько ситуаций в которых может оказаться индивид. В целом чувства и эмоции изменяются контрастно в таких направлениях: а) удовлетворение (приятное переживание); б) неудовлетворение (неприятное переживание); в) двойственное (амбивалентное) чувство; г) неопределенное отношение к действительности. Испытывая подобные чувства, человек находится в сильном напряжении, возбуждении или в состоянии покоя.

В деятельности студента не исключен эмоциональный стресс-напряженность в трудных ситуациях. Он вызывается оценочной ситуацией (экзамен), непривычными условиями, повышением ответственности, большими умственными нагрузками, переутомлением.

Состояние стресса у студентов в процессе деятельности предупреждается психологической подготовкой к выполнению учебных программ, формированием устойчивых качеств и навыков, умелым управлением их поведением со стороны преподавателей и руководителей вуза.

Особое значение в деятельности студентов имеют волевые действия.

Воля – это свойство, процесс, состояние человека, проявляющееся в его способности сознательно управлять своей психикой и поступками. Воля проявляется в преодолении препятствий, возникающих на пути достижения сознательно-поставленной цели.

Принятие тех или иных решений, преодоление трудностей требует проявления силы воли. Поэтому высокий уровень саморегуляции, умение управлять своим поведением являются важными психологическими предпосылками успешной деятельности студентов.

Как уже было сказано, воля проявляется тогда, когда человек встречается с трудностями на пути к реализации поставленной цели. Заключительным этапом проявления воли является преодоление внутренних или внешних препятствий. *Внутренние препятствия* – это отношение

и установка человека, болезненное состояние, переутомление и т. д. *Внешние препятствия* – время, пространство, физические свойства вещей, сопротивление других людей и т. д. Внутренние и внешние препятствия, отражаясь в сознании, вызывают волевое усилие, которое создает готовность к преодолению трудностей. И. Павлов писал, что тот, кто хочет воспитать свою волю, должен научиться преодолевать препятствия.

Но человек преодолевает трудности и препятствия не только благодаря воле. Потребности, мотивы, чувства, привычки также могут выступать факторами, побуждающими к действию. Поэтому специфика волевого психического процесса состоит в сознательном усилии, направленном на использование всех возможностей для достижения цели.

Многие волевые действия студенты совершают по необходимости (заданию). Важно, чтобы учебные и другие задания осознавались и внутренне воспринимались как свои собственные. Ведь если задания выполняется без внутреннего настроя, вопреки личным желаниям, трудности только возрастают.

Каждый человек имеет свой индивидуальный набор волевых качеств, от которых зависят не только действия, но и поступки. Гамма волевых качеств личности включает: самообладание, выдержку, терпение, настойчивость, решительность, смелость и критичность.

Выдержка и самообладание проявляется в умении человека сдерживать свои чувства, если это необходимо, тормозить импульсивные порывы, подчинять себя поставленной цели.

Терпение и настойчивость дают возможность человеку продолжать деятельность в самых сложных условиях, несмотря на временные неудачи и возникающие препятствия.

Настойчивость – это одно из важнейших качеств личности, способствующее достижению цели. Но не следует путать настойчивость и упрямство. Упрямый человек всегда стремится настаивать на своём, не оценивая критически свои суждения, желания или решения.

Решительность как волевое качество личности позволяет ей выполнять принятые решения без лишних колебаний. Люди, лишённые такого качества, часто не в состоянии довести начатое дело до конца, сомневаются в правильности выбранного решения. Важным условием решительности является *смелость*, то есть готовность человека идти на оправданный риск. Безусловно, решительность должна основываться на высокой рассудительности и только тогда вступать в действие, когда человек окончательно решает что ему нужно. Наличие сомнений в этот период не говорит о нерешительности личности, а наоборот, о том что интенсивная борьба мотивов характерна для человека-мыслителя.

Уровень развития воли может быть различным. У студентов это зависит от мотивов их поведения, опыта, привычек и убеждений. Одним из них присущи упорство в достижении цели, соответствие слов делу, неподверженность отрицательному влиянию внешних воздействий, другим – противоречивость поведения, излишняя зависимость от обстоятельств, расхождении слов с делами. Недостаток воли может быть причиной нарушения учебной дисциплины,

неправильного использования студентом знаний, интеллектуальных способностей на экзамене или зачете.

Человек может регулировать свою деятельность если научится владеть своими привычками, интересами, желаниями. Поэтому очень важно закалять волю. Среди предпосылок формирования воли, её закаливания важное место занимают: жизненная установка человека, его опыт, знания, чувства и эмоции. Особое внимание следует обратить на выработку полезных привычек, искореняя при этом вредные.

Слабовольный человек, вырабатывая в себе полезные привычки, например, делать ежедневно утреннюю физзарядку, тем самым тренирует свою волю.

Психические состояния личности – это психологическая характеристика, которая показывает сравнительно продолжительные душевные переживания человека. Различные внутренние и внешние раздражители, воздействуя на личность, обуславливают её психологическое состояние, которое может иметь как позитивный, так и негативный оттенок.

К положительным психическим состояниям относятся: уверенность, бодрость, подъем, собранность, готовность к активным действиям.

К отрицательным: неуверенность подавленность, сомнение, боязнь, растерянность, раздражительность.

Психические состояния влияют на успеваемость студентов, на качество получаемых ими знаний, навыков и умений, на формирование профессионально важных качеств личности.

Среди психических состояний выделяют:

– личностные и ситуативные. Первые обуславливаются мировоззрением, опытом человека, его индивидуально-психологическими особенностями. Вторые – ситуацией;

– глубокие и поверхностные;

– положительно или отрицательно воздействующие на человека;

– продолжительные и кратковременные;

– осознанные и неосознанные.

Психологическое состояние студента в конкретный момент времени и в определённых обстоятельствах определяется прежде всего его прошлым опытом, всей жизнью до поступления в вуз, свойствами личности, уже сформировавшимися моральными и физическими качествами.

В значительной степени психическое состояние студента зависит от его успехов в учёбе, тактичности преподавателей, их доброжелательности, а также от социально-психологической атмосферы в самом студенческом коллективе.

В ходе учёбы в вузе на психическом состоянии молодого человека сказываются его отрыв от дома (если учёба связана с переменой местожительства), необходимость адаптации к новым условиям и усложнение деятельности, повышение требований к самостоятельной работе и т. д.

В этой связи в деятельности студента не исключён эмоциональный стресс.

Стресс – это состояние, обусловленное ситуациями, связанными с сильным напряжением – физической или умственной нагрузкой, страхом, потребностью в быстром принятии решения. Под действием стресса у человека изменяется его поведение, оно отличается дезорганизованностью и беспорядочностью. Могут наблюдаться и противоположные изменения – общая заторможенность, пассивность и бездеятельность.

Жизнь студента сопровождает целая гамма тех или иных психических состояний: настроение, аффекты, страсти, тревоги, страхи, стрессовые состояния и т. д.

Настроение – это относительно длительное устойчивое психическое состояние, умеренной или слабой интенсивности, проявляющееся как позитивный или негативный фон психической деятельности индивида. Настроение может быть весёлым или печальным, бодрым или подавленным, тревожным и т. д.

Аффект – сильное и кратковременное эмоциональное состояние, связанное с резким изменением важных для субъекта жизненных обстоятельств.

Различают физиологический и патологический аффекты. В состоянии *физиологического аффекта* человек, несмотря на потрясение, возникшее внезапно в состоянии управлять своей деятельностью или контролировать её. *Патологический аффект*, как правило, сопровождается значительным двигательным и речевым возбуждением. Человек практически не контролирует свои действия и не осознаёт свои поступки.

Страсть называется устойчивое, глубокое и сильное чувство, определяющее направленность мыслей и поступков человека. Страсть заставляет человека упорно размышлять о предмете своих чувств, живо и ярко представлять себе удовлетворение потребностей, лежащих в их основе, воображать и всесторонне обдумывать действительные или только возможные препятствия и трудности на пути к этому удовлетворению.

Тревога – эмоциональное состояние, возникающее при условии наличия неожиданностей при задержке приятных ситуаций или ожидании неприятностей. Тревожное состояние человека характеризуется опасением потерять что-то или кого-то, обеспокоенностью или тоской. Это состояние связывают с эмоцией страха. Причины, вызывающие тревожное состояние самые разные. Это и эмоциональная неустойчивость людей и результат наследования поведения других и т. д.

Гнев. В состоянии гнева, обусловленного воздействием негативных раздражителей (оскорбление, обида), у человека ослабляется волевой контроль над собственным сознанием и поведением. В состоянии гнева не следует принимать каких-либо решений. Как говорил выдающийся российский педагог К. Ушинский, под влиянием состояния гнева мы можем обвинить человека в таком, что показалось бы нам комичным в спокойное время.

Перечисление и характеристику форм проявления психических состояний (*волнение, стыд, радость* и т. д.) можно продолжить и дальше. Но учитывая то, что эти вопросы изучались в курсе “Общей психологии”, ограничимся тем, что было приведено выше. Более

значимым для нас в данный момент будет выяснение того, как вызывать и поддерживать положительные психические состояния студентов и как нейтрализовать, снимать, предупреждать отрицательные? Средствами и методами для этого являются научная организация труда обучаемых, убеждение, внушение, поощрение, культурно-массовая работа, спорт, индивидуальные беседы, разумное удовлетворение материальных и духовных потребностей.

Большая роль в поддержании положительного психического состояния студентов принадлежит преподавателям, которые могут и должны настроить студентов на активную работу, создать атмосферу творческого подъема.

Вопросы для закрепления материала

1. Каковы основные характерные черты учебно-профессиональной деятельности студентов?
2. Назовите наиболее типичные недостатки в самосознании студентов.
3. Почему направленность считается одним из важнейших свойств личности студента?
4. Охарактеризуйте основные направления профессионализации личности по Л. Подоляк и В. Юрченко.
5. Что понимается под «Я-концепцией» будущего специалиста?
6. Какое влияние оказывают на деятельность студентов темперамент, характер и способности?
7. В чём заключается сходство и отличия таких процессов как ощущение и восприятие?
8. В чём заключается отличие воображения от представления?
9. Назовите и охарактеризуйте виды памяти.
10. Какую роль в познавательной деятельности студентов играет теоретическое мышление?
11. Почему внимание считается залогом эффективности деятельности студентов?
12. В чём проявляется роль волевых действий у студентов в процессе учёбы?
13. Что означают личностные и ситуативные психические состояния студентов?
14. От каких факторов зависят те или иные психические состояния студентов?
15. Назовите и дайте характеристику основных форм психических состояний.

Вопросы для практических (семинарских) занятий

1. Свойства личности студента как предпосылка эффективности его деятельности:
 - а) направленность и потребности личности;
 - б) формирование позитивной “Я концепции” будущего специалиста;

в) роль темперамента, характера и способностей в учебно-профессиональной деятельности студентов.

2. Познавательные психические процессы студентов:

а) ощущения, восприятия и мышление и их особенности;

б) представление и воображение как психический познавательный процесс;

в) память и внимание.

3. Эмоционально-волевые процессы и психические состояния студентов

а) воля как фактор саморегуляции и умения управлять своим поведением;

б) основные психические состояния личности и их характеристика;

в) поддержание положительных психических состояний студентов, как условие эффективности их учебно-профессиональной деятельности.

Список рекомендованной литературы

1. Дьяченко М. И. Кандилович Л.А., Кандилович С.Л. Психология высшей школы / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандилович, С.Л. Кандилович. – Минск: Харвест, 2006 – 416с.

2. Климов Е.А. Основы психологии: Учебник для вузов /Е.А. Климов.- Москва: Культура и спорт, юниты, 1997. – 295с.

3. Маклаков А.Г. Общая психология /А.Г. Маклаков. 36СПб: Питер, 2001 – 592 с.

4. Немов Р.С. Психология. Учебник для студ.высш.учебн. заведений /Р.С. Немов. – Москва: Гуманит. Изд.центр ВЛАДОС, 2000. Кн 1: Общие основы психологии. – 688с.

5. Психология. Учебник для технических вузов / Под общей редакцией В.Н. Дружинина. – СПб: Питер, 2000 – 608с.

6. Психология. Учебник для гуманитарных вузов / Под общей редакцией В.Н. Дружинина. – СПб: Питер, 2000 – 656с.

7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. /С.Л. Рубинштейн. – СПб: Питер, 2001 – 720с.

8. Столяренко Л.Д. Основы психологии. 5-е изд., перераб. И доп. / Л.Д. Столяренко. – Ростов – на – Дону: “ Феникс ”, 2002

ЛЕКЦИЯ 4

Педагогика как наука о воспитании

1. Педагогика и её социальные функции.
2. Педагогический процесс и его особенности.
3. Теория обучения и образования – дидактика.
4. Методы и формы обучения.

1. Термин «педагогика» происходит от греческих слов «пайдос» – дитя и «аго» – вести.

Как отдельная отрасль знаний педагогика развивается с 1623 года после появления трактата английского философа Френсиса Бекона «О достоинствах и приумножении наук», в котором учёный назвал педагогику как самостоятельную науку.

Как самостоятельная наука, педагогика включает четыре раздела: а) основы педагогики (её философские основы); б) теорию обучения и образования (дидактику); в) теорию воспитания; г) теорию управления учебно-воспитательным процессом.

Относительно деления педагогических наук по отраслям, можно сказать, что таких отраслей насчитывается более двадцати. Условно их можно разделить на общие и функциональные.

К *общим* относятся дошкольная, школьная, социальная педагогики. Сюда же относятся специальные науки, исследующие пути обучения и воспитания детей с определёнными недостатками: *тифлопедагогика* – исследует пути обучения незрячих; *сурдопедагогика* – глухих; *олигофренопедагогика* – умственно отсталых.

Функциональные педагогические науки – это прежде всего отраслевые педагогики: *авиационная, военная, медицинская, инженерная, педагогика исправительно-трудовой системы, ..., педагогика высшей школы.*

К числу основных понятий педагогики, называемых её категориями, относится: *развитие образование обучение и воспитание.*

Развитие человека – это процесс становления его личности под влиянием внешних и внутренних управляемых и неуправляемых, социальных и природных факторов.

Различают физическое, психическое и общее развитие личности. Под физическим развитием понимают развитие организма, мышц, подвижности суставов и т. д. Психическое развитие – это развитие воли, интеллекта, способностей, характера и т. д. Общее развитие включает развитие физических, психических, нравственных, эстетических и других качеств.

Образование – это процесс и результат овладения индивидом системой научных знаний. Ведущую роль в осуществлении образования играет систематическое обучение.

Обучение – это целенаправленный процесс, в ходе которого осуществляется образование человека.

Воспитание – это целенаправленный процесс влияния на развитие личности, её отношений, черт, взглядов, убеждений, способов поведения в обществе.

Кроме вышеназванных следует выделить и такие категории как *самовоспитание* и *перевоспитание*.

Самовоспитание – это сознательная, целенаправленная деятельность личности, направленная на формирование у себя позитивных качеств и преодоление негативных.

Перевоспитание – это индивидуальная целенаправленная работа по устранению недостатков педагогически запущенных людей.

Педагогика как наука стала развиваться довольно давно. В древнем Китае, Индии, Египте уже функционировали школы, в которых велось обучение и воспитание. В Древней Греции возникает две системы воспитания: Афинская и Спартанская.

Афинская система оставила после себя след как предвестница высокой духовной культуры формирования гармонично развитой личности. Здесь учили математике, философии, истории, музыке, риторике (ораторскому искусству).

Спарта воспитывала в жёстких условиях. Из мальчиков стремились сделать суровых, безжалостных воинов, а из девочек – воительниц-амазонок. В семилетнем возрасте мальчиков отдавали с отрывом от семьи в школу, где наказание было предусмотрено за каждый проступок, даже за каждое лишнее слово. Считалось, что воин должен быть сдержанным, и на каждый вопрос отвечать кратко, чётко и ясно. Одна из областей Спарты называлась Лаконика, отсюда термин «*лаконичный ответ*».

В 14-летнем возрасте будущий воин обязан был выследить в лесу или в поле раба, напасть на него и в качестве доказательства одержанной победы принести в школу голову убитого противника.

В 16 лет, как своеобразный выпускной экзамен, который проходил в присутствии родителей проводился Агон – беспощадная публичная порка, во время которой много юношей погибало. Присутствующие родители не только не сочувствовали им, а наоборот, уговаривали своих сыновей держаться до конца, чтобы те не уронили честь семьи.

После того как Рим подчинил Грецию, много древнегреческих философов, математиков, музыкантов были вывезены в Рим. Став рабами, они сопровождали детей знатных римлян в школу, их впервые стали называть педагогами.

В средние века в Европе сформировались две школы: рыцарская (для воинов) и монастырская (для монахов и чиновников).

В рыцарских школах готовили к турнирам, походам к «гробу господнему», к служению своим сеньёрам.

В монастырских школах обучение велось по двум циклам: тривиум (грамматика, риторика и диалектика) и квадриум (математика, астрономия, история и музыка).

В эпоху Возрождения начинается распространение светской философии и культуры. В XVII ст. появляются произведения, отделяющие педагогику от философии.

Первым творцом педагогики считают чешского педагога Яна Амоса Коменского (1592 – 1670). Коменский ввёл принцип зависимости содержания воспитания от возраста. Он выделил четыре возрастных периода, каждый продолжительностью в 6 лет. До 6 лет – детство; от 6 до 12 лет – отрочество; от 12 до 18 лет – юность; от 18 до 24 лет – возмужалость. Детство характеризуется усиленным физическим ростом и развитием органов чувств, отрочество – развитием памяти и воображения. Юность отличается более высоким уровнем мышления, а возмужание – развитием воли.

Следуя Платону и Аристотелю, Я. А. Коменский считал, что главными задачами воспитания должно стать формирование у человека умения управлять собой. При этом главными добродетелями он считал мудрость, умеренность, мужество и справедливость. Умеренность нужна человеку чтобы соблюдать во всём меру, мужество – это добродетель, включающая такие черты как самообладание, выносливость, готовность приносить пользу другим. Кроме этого Коменский советовал развивать у людей скромность, послушание, благожелательность к другим, аккуратность, вежливость и трудолюбие.

Но как отдельная отрасль знания, как было замечено выше, педагогика начала развиваться после появления трактата Френсиса Бекона «О достоинствах и приумножении наук». Позже педагогическое наследие Дж. Локка (Англия); Ж-Ж. Руссо (Франция); И. Песталоцци (Швейцария); И. Гербарта и А. Дистервега (Германия); российских и украинских педагогов К. Ушинского, А. Макаренко, В. Сухомлинского стало мощным источником развития современной педагогической науки и практики.

Сегодня педагогику рассматривают как науку и практику обучения и воспитания человека на всех этапах его личностного и профессионального развития, поскольку:

- а) современная система образования и воспитания касается практически каждого;
- б) сегодня особую актуальность приобретает положение «образование на протяжении всей жизни».

Педагогика, как и другие науки, находится в постоянном поиске. Можно сказать, что современная педагогика – это комплекс теоретических и прикладных наук об обучении, воспитании и образовании как специально организованных и целенаправленных процессах и совершенствовании этих процессов.

В системе современных педагогических наук весомое место занимает педагогика высшей школы, которая исследует закономерности обучения и воспитания студентов в высшей школе, их научную и профессиональную подготовку как специалистов высшей квалификации.

Целью данной науки является изучение закономерностей обучения и воспитания студентов высших учебных заведений и разработка на этой основе путей совершенствования процесса подготовки специалистов-профессионалов.

Предметом педагогики высшей школы является процесс формирования всесторонне развитой личности, духовно богатого человека, сознательного гражданина, специалиста высокой квалификации, готового работать творчески в различных отраслях народного хозяйства, науки, техники, культуры, медицины, образования и т. д.

Образовательные задачи педагогики высшей школы заключаются в:

- а) изучении и сравнительном анализе социально-исторических характеристик высшего образования в разных странах;
- б) выработке методологических, теоретических и методических основ высшего образования;
- в) формировании концепций содержания образования и учебного процесса в высшей школе в соответствии с современными требованиями;
- г) разработке и внедрении инновационных форм, методов, методик и технологий обучения и воспитания в педагогический процесс современных высших учебных заведений;
- д) разработке и внедрении кредитно-модульной и модульно-рейтинговой технологий в учебный процесс в высшей школе;
- е) раскрытии педагогических закономерностей формирования личности преподавателя высшей школы как творческого работника и личности студента как будущего специалиста и гражданина.

Исходя из этого, педагогика высшей школы выполняет аналитическую, прогностическую и проектно-конструктивную функции.

Аналитическая функция состоит в изучении и теоретическом анализе педагогических явлений и процессов в высшей школе, установлении причинно-следственных связей между ними, обобщении и интерпретации педагогического опыта.

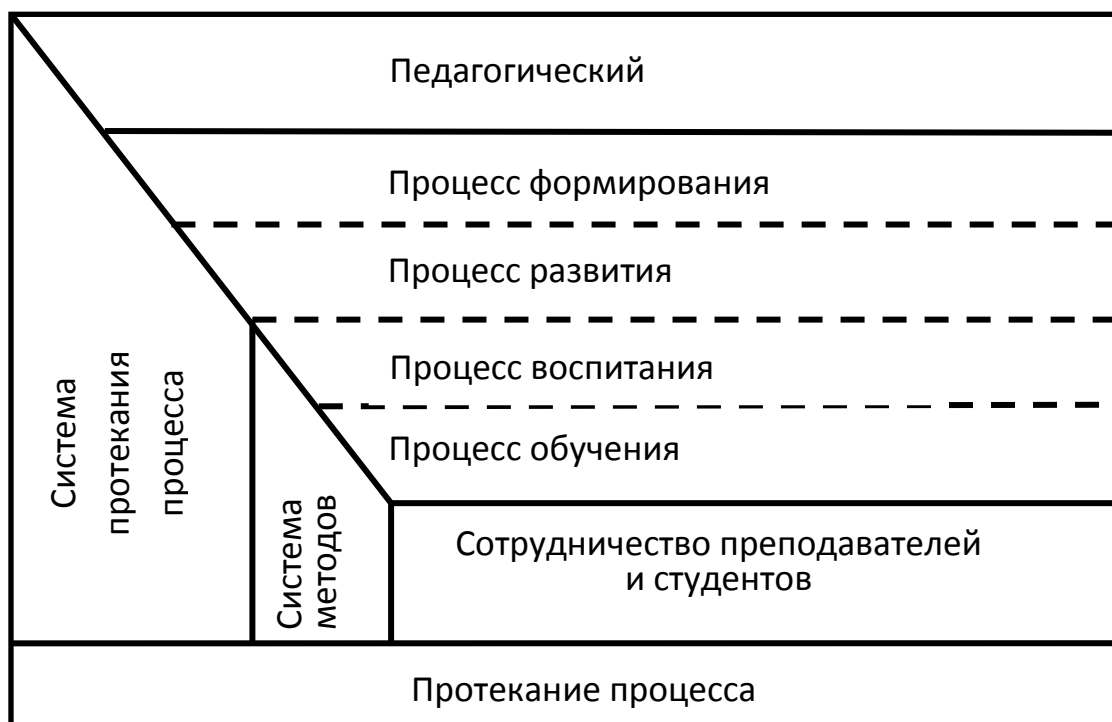
Прогностическая функция подразумевает обеспечение научного обоснования целеполагания, планирования и организации педагогического процесса и руководство им.

Проектно-конструктивная функция направлена на разработку и внедрение в педагогическую практику инновационных технологий обучения и воспитания и результатов научно-педагогических исследований.

При осмыслении процесса развития педагогики высшей школы и её предмета следует обратить внимание на то, что данный феномен можно рассматривать и как науку и как искусство. Как наука, педагогика высшей школы имеет свой объект, предмет, цель, задачи, функции. Она располагает системой теоретических и методических идей относительно обучения и воспитания студентов. В то же время практическая деятельность преподавателя требует от него овладения соответствующими умениями и навыками, которые могут иметь различный уровень совершенства и достигать вершины – педагогического искусства. Достижение этой вершины невозможно без овладения фундаментальными теоретическими знаниями.

2. Переходя к освещению второго вопроса нашей темы, дадим определение педагогического процесса.

Педагогическим процессом называется развивающееся взаимодействие воспитателей и воспитуемых, направленное на достижение заданной цели и приводящее к заранее намеченному изменению состояния, преобразованию свойств и качеств воспитуемых. Иными словами, педагогический процесс – это процесс, в котором социальный опыт переплавляется в качества личности. Главную сущность педагогического процесса составляет обеспечение единства обучения, воспитания и развития на основе целостности и общности.



Педагогический процесс являет собой систему, которая схематически может быть представлена следующим образом:

Первое, что бросается в глаза, – это наличие в нём множества подсистем, внедрённых одна в другую или объединённых между собой другими типами связей. В то же время система педагогического процесса не сводима ни к одной из своих подсистем, какими бы большими и самостоятельными они не были. Педагогический процесс – это главная, объединяющая всё система. В ней воедино слиты процессы формирования, развития, воспитания и обучения вместе со всеми условиями, формами и методами их протекания.

Как система педагогический процесс не идентичен системе протекания процесса. В качестве систем, в которых протекает педагогический процесс, выступает система образования, взятая в целом, средняя школа, профессионально-технические училища, колледжи, университеты, аудитории, учебные занятия. Каждая из этих систем функционирует в определённых условиях: природно-географических, общественных, производственных, культурных и других. Есть и специфические для каждой системы условия. К внутривузовским,

например, относятся материально-технические, санитарно-гигиенические, морально-психологические, эстетические и другие.

Педагогический процесс характеризуют цели, задачи, содержание, методы, формы взаимодействия преподавателей и студентов, достигаемые при этом результаты. Это есть образующие систему компоненты – целевой, содержательный, деятельностный, результативный.

Целевой компонент процесса включает всё многообразие целей и задач педагогической деятельности: от генеральной цели, состоящей в гармоничном развитии личности будущего специалиста, до формирования отдельных качеств или их элементов.

Содержательный компонент отражает смысл, вкладываемый как в общую цель, так и в каждую конкретную задачу, а деятельностный – взаимодействие студентов и преподавателей, их сотрудничество, организацию и управление процессом, без чего не может быть достигнут конечный результат.

Наконец, результативный компонент процесса отражает эффективность его протекания. Педагогический процесс – это внутренне связанная совокупность многих процессов, суть которых состоит в том, что социальный опыт превращается в качества формируемого специалиста. Данный процесс представляет собой не механическое соединение процессов воспитания, обучения и развития, а новое качественное образование, подчиняющееся своим особым закономерностям. Целостность, общность, единство – главные характеристики педагогического процесса, подчёркивающие подчинение всех его составляющих единой цели. Сложная диалектика отношений внутри педагогического процесса заключается: а) в единстве и самостоятельности процессов его образующих; б) в целостности и соподчинённости входящих в него обособленных систем; в) в наличии общего и сохранении специфического.

В чём же заключается специфика процессов, образующих целостный педагогический процесс? Она обнаруживается при выделении доминирующих функций. Доминирующая функция обучения – обучение, воспитания – воспитание, развития – развитие. Но каждый из названных процессов выполняет в целостном педагогическом процессе и сопутствующие функции. Так, воспитание осуществляет не только воспитательную, но и развивающую и образовательную функции, а обучение немислимо без сопутствующих ему воспитания и развития. Диалектика взаимосвязей налагает отпечаток на цели, задачи, содержание, формы и методы осуществления органически неразрывных процессов, при анализе которых приходится также выделять доминирующие характеристики. Так, например, в содержании обучения превалирует формирование научных представлений, усвоение понятий, законов, принципов, теорий, оказывающих впоследствии большое влияние и на развитие и на воспитанность личности. В содержании воспитания преобладает формирование убеждений, норм, правил, идеалов, ценностных установок, мотивов и т. д. Таким образом, оба процесса ведут к главной

цели – формированию личности будущего специалиста, но каждый из них способствует достижению этой цели присущими ему средствами.

Специфика процессов отчётливо проявляется в выборе форм и методов достижения цели. Если в обучении используется преимущественно строго регламентированная работа (лекции, практические занятия, написание курсовых и дипломных работ и т. д.), то в воспитании преобладают более свободные формы, различного характера (общественно-полезная, целесообразно организованное общение по типу дискуссионного клуба и т. д.). Различают и методы (пути) достижения цели. Если обучение использует преимущественно способы воздействия на интеллектуальную сферу, то воспитание, не отрицая их, более склонно к средствам, воздействующим на мотивационную и действенно-эмоциональную сферы. Имеют свою специфику и методы контроля и самоконтроля, применяемые в обучении и воспитании. В обучении, например, обязательно применяются тестирование, контрольные, курсовые работы, зачёты, экзамены. Контроль за результатами воспитания менее регламентирован. Информацию для преподавателей здесь дают наблюдения за ходом деятельности и поведением студентов, другие прямые и косвенные характеристики.

Педагогические процессы имеют циклический характер. В их развитии можно обнаружить одни и те же этапы.

Этапы – это не составные части процесса, а последовательности его развития. Главными этапами педагогического процесса можно назвать: а) подготовительный; б) основной; в) заключительный.

На этапе подготовки педагогического процесса (подготовительном) создаются условия для протекания процесса в заданном направлении и с заданной скоростью. На этом этапе решаются следующие задачи: целеполагание, диагностика условий, прогнозирование достижений, проектирование и планирование развития процесса.

Сущность целеполагания (обоснование и постановка цели) состоит в том, чтобы трансформировать общую цель, стоящую перед высшей школой в конкретные задачи, достижимые на заданном отрезке педагогического процесса в имеющихся конкретных условиях.

Поставить правильно цель, определить задачи процесса невозможно без диагностики. Педагогическая диагностика (от греческого «диа» – прозрачный и «гнозис» – знание) – это исследовательская процедура, направленная на «прояснение» условий и обстоятельств, в которых будет протекать педагогический процесс. Её главная цель состоит в том, чтобы получить ясное представление о тех причинах, которые будут помогать или препятствовать достижению намеченных результатов.

За диагностикой следует прогнозирование хода и результатов педагогического процесса. Сущность прогнозирования заключается в том, чтобы заранее, предварительно, ещё до начала процесса оценить его возможную результативность в имеющихся конкретных условиях.

Применяя научное прогнозирование, мы можем узнать о том, чего ещё нет, заранее теоретически взвесить и рассчитать параметры процесса.

Завершается подготовительный этап скорректированным на основе результатов диагностики и прогнозирования проектом организации процесса, который после окончательной доработки воплощается в план. План, как и сам процесс, всегда «привязан» к конкретной системе.

Этап осуществления педагогического процесса, или основной этап, можно рассматривать как относительно обособленную систему, включающую важные взаимосвязанные элементы: постановку и разъяснение намеченных методов, средств и форм педагогического процесса, создание благоприятных условий; осуществление разнообразных мер стимулирования деятельности студентов.

Эффективность процесса зависит от того, насколько целесообразно эти элементы связаны между собой, не противоречит ли их направленность и практическая реализация общей цели и друг другу. Так, например, в ходе педагогического процесса осуществляется оперативный педагогический контроль, призванный выполнять стимулирующую роль. Но если его направленность, объём и цель не подчинены общей цели и направленности процесса, не учитывают при этом множества других конкретных обстоятельств, контроль из стимула может превратиться в тормоз.

Важную роль на этапе осуществления педагогического процесса играют обратные связи, служащие основой для принятия оперативных управленческих решений. Только опираясь на эти связи, удаётся найти рациональное соотношение педагогического управления и самоуправления своей деятельностью.

Завершается цикл педагогического процесса этапом анализа достигнутых результатов. Анализ делают для того, чтобы в будущем не повторять ошибок, неизбежно возникающих в любом, даже очень хорошо организованном процессе. Анализируя обучаемся. Растёт тот педагог, который извлекает пользу из допущенных ошибок.

Основной формой организации учебного процесса в высшей школе есть лекция. Как правило, лекции читают профессора и доценты. Подсчитано, что лекциями передаётся студентам от 60 до 70 процентов всей учебной информации. Сегодня количество часов, отводимых на чтение лекций, постоянно из года в год сокращается. Считается, что студентам следует предоставить больше возможностей для самостоятельной работы. Но опыт показывает, что подобное новшество не идёт на пользу учебному процессу. Дефицит учебников и литературы, которые одновременно необходимы всему контингенту студентов, безответственное отношение некоторых студентов к самостоятельному изучению предметов или перегрузка их учебными заданиями, всё это отрицательно влияет на учёбу студентов в условиях сокращения времени, отводимого на аудиторные занятия.

Лекция по теоретическим предметам строится как правило по следующему плану: а) название темы ; б) план, который задиктовывается студентам; в) изложение материала в логической последовательности с введением элементов обратной связи; г) окончание, выводы и подведение итогов; д) рекомендованная литература по теме; е) ответы на вопросы студентов.

Последовательность этих элементов может быть изменена. Например, рекомендованную литературу можно предлагать сразу после записи плана, ответы на вопросы студентов могут даваться в ходе лекции и т. д.

Практическое занятие по теоретической дисциплине выполняет две функции: а) углубление материала, который изучался в лекции путём знакомства студентов с литературой; б) контроль преподавателя за успеваемостью студентов, определение уровня их учебной деятельности. Есть несколько форм, в которых проводятся практические занятия. Наиболее распространённой из них является семинар.

Семинарское занятие готовится по заранее предложенным вопросам с назначением основных докладчиков и оппонентов. На семинарском занятии студенты, как правило, отвечают по желанию, а в случае неподготовленности всей группы преподаватель может дать возможность поработать 15 – 20 минут с литературой.

Разновидностью практического занятия есть также коллоквиум, зачёт по разделу или особо важной теме.

Наряду с лекциями и практическими занятиями педагогический процесс в высшей школе предполагает и такие виды деятельности студентов как написание ими рефератов, курсовых и дипломных работ.

Реферат представляет собой краткое изложение студентом его отношения к рассматриваемой проблеме, на основе знаний полученных путём изучения литературы, освещающей данную тему. Объём реферата 12 – 15 страниц машинописного текста. В нём должно быть введение, основная часть, заключение с выводами и список литературы.

На протяжении пятилетнего обучения студенту приходится выполнять 5 – 6 плановых курсовых работ. По объёму курсовая работа должна занимать 25 – 30 страниц машинописного текста. Конкретных стандартов для курсовых работ не существует, всё зависит от инициативы студента и традиционных правил, сложившихся на кафедре. Общая тематика курсовых работ также утверждается кафедрой, но студенты и преподаватели могут использовать инициативные темы.

Дипломные работы, как и курсовые выполняются студентами в плановом порядке. Объём дипломной работы не должен превышать 60 страниц машинописного текста. По структуре дипломная работа должна напоминать кандидатскую диссертацию, иметь введение с определением актуальности исследования проблемы, его цели и практической значимости. В первом разделе дипломной работы содержится теоретическое, а во втором – исследовательско-практическое освещение проблемы с приведением фактов, обобщениями с использованием

формул, таблиц, а также наглядности в виде графиков, диаграмм, чертежей и т. д. Дипломной работой руководит опытный преподаватель, её защита происходит на государственном экзамене. Допуск дипломной работы к защите осуществляется на заседании кафедры, после рецензирования её одним-двумя преподавателями, которые не были руководителями данного проекта.

Формами итогового контроля знаний студентов являются экзамены и зачёты. В условиях кредитно-модульной системы обучения студентам, набравшим необходимое количество баллов за различные виды работы, оценка выставляется по сумме набранных баллов на последнем занятии. Те, кто «не дотянул» до нужного уровня сдают зачёт или экзамен в установленные сроки. Рекомендуется, чтобы на каждом зачёте или экзамене была создана требовательная, но доброжелательная атмосфера. Важно, чтобы вопросы в билетах были точно сформулированы, описание практических заданий было понятным.

3. Начиная рассмотрение третьего вопроса нашей темы, дадим определение понятия дидактика.

Дидактика (от греческих *didakticos* – поучающий или *didasko* – изучающий) – часть педагогики, разрабатывающая проблемы обучения и образования. Впервые это слово появилось в сочинениях немецкого педагога Вольфганга Ратке (1571 – 1635) для обозначения искусства обучения. Аналогичным образом, как «универсальное искусство обучения» трактовал дидактику и Ян Амос Коменский. В начале XIX столетия немецкий педагог Иоанн-Фридрих Герbart придал дидактике статус целостной теории обучения.

Основными категориями дидактики являются: преподавание, учение, обучение, образование, знание, умения, навыки, а также цель, содержание, организация, виды, формы, методы, средства и результаты обучения.

Преподавание – это упорядоченная деятельность преподавателя по реализации цели обучения, обеспечения информирования студентов, формирования у них осознания способов практического применения знаний.

Учение представляет собой процесс в ходе которого на основе познания возникают новые формы поведения и деятельности, а также изменяются ранее приобретённые.

Обучение – упорядоченное взаимодействие преподавателя со студентами, направленное на достижение поставленной цели.

Образование – система, приобретённых в процессе обучения знаний, умений, навыков и способов мышления.

Знание – совокупность идей человека, в которых выражается теоретическое овладение учебным предметом.

Умения – овладение способами применения усвоенных знаний на практике.

Навыки – умения, доведённые до автоматизма, высокой степени совершенства.

Цель (учебная, образовательная) то, к чему стремится обучение.

Содержание (обучения, образования) – это система научных знаний, практических умений и навыков, способов деятельности и мышления, которыми студентам необходимо овладеть в процессе обучения.

Организация – упорядочение дидактического процесса по определённым критериям, придание ему необходимой формы с целью наилучшей реализации поставленной задачи.

Форма (от лат. **forma** – внешний вид, оболочка) – способ существования учебного процесса, оболочка для его внутренней сущности, логики и содержания. Форма связана прежде всего с количеством обучаемых, временем и местом обучения.

Метод (от лат. **metodos** – путь, способ) – путь достижения (реализации) цели и задач обучения.

Средство – предметная поддержка учебного процесса. Средствами являются голос (речь) преподавателя, его мастерство в широком смысле, учебники, аудиторное оборудование и т. д.

Результаты (продукты обучения) – это то, к чему приходит обучение, конечные следствия учебного процесса, степень реализации намеченной цели.

В процессе развития образования в мировой практике сформировались несколько дидактических систем.

Под дидактической системой понимается выделенное по определённым критериям целостное образование. Дидактические системы характеризуются внутренней целостностью структур, образованных единством целей, организационных принципов, содержания, форм и методов обучения. Своеобразие структур позволяет современным исследователям выделить три принципиально отличающиеся между собой дидактические системы:

- а) систему (дидактику) И. Ф. Гербарта;
- б) дидактическую систему Д. Дьюи;
- в) современную дидактическую систему.

Немецкий философ и педагог И. Ф. Гербарт (1776 – 1841) создал «научную систему педагогики, базирующуюся на теоретических достижениях этики и психологии». По Гербарту главной задачей обучения есть интеллектуальное развитие обучаемых. Формированию сильных с моральной точки зрения характеров служит правильное педагогическое руководство, дисциплина и связанное с ней обучение. Задача руководства состоит в том, чтобы обеспечить постоянную занятость обучаемых, наблюдая при этом за их физическим и интеллектуальным развитием, приучая к порядку. Для поддержания порядка и дисциплины Гербарт предлагал использовать запреты, ограничения и даже телесные наказания, которые должны налагаться «осторожно и с умеренностью».

Главный вклад Гербарта в дидактику состоит в вычленении им этапов (ступеней) обучения. Его схема такова: *ясность – ассоциация – система – метод*. Согласно этой схеме

процесс обучения протекает от представлений к понятиям и от понятий к умениям теоретического характера.

Дидактика американского философа, психолога и педагога Джона Дьюи (1859 – 1952) разработана с целью противопоставления авторитарной педагогике гербартистов, вошедшей в противоречие с прогрессивным развитием общества. Дьюи основал направление в педагогике получившее название педоцентризма. Данное направление базировалось на основе так называемого философского «инструментализма» утверждавшего, что любая наука является не более чем инструментом в руках преподавателя, а содержание обучения оправдывается не объективной истинной, а практической потребностью и целесообразностью. Начав свои эксперименты в 1895 году, Дьюи сделал акцент на развитии собственной активности обучаемых и вскоре убедился, что обучение, построенное с учётом их интересов и связанное с жизненными потребностями, даёт гораздо лучшие результаты, чем вербальное (словесное, книжное) обучение, основанное на запоминании знаний. Основным вкладом Дьюи в теорию обучения является разработанная им концепция «полного акта мышления». Согласно философским и психологическим воззрениям автора, человек начинает мыслить тогда, когда сталкивается с трудностями, преодоление которых имеет для него большое значение. В каждом «полном акте мышления» выделяются следующие этапы (ступени): а) ощущение трудности; б) выдвижение замысла её разрешения (гипотезы); в) формулировка выводов, следующих из предполагаемого решения (логическая проверка гипотезы); г) последующие наблюдения и эксперименты, позволяющие принять или отвергнуть гипотезу.

Впоследствии за «трудностями», которые нужно преодолеть закрепилось название «проблем». Правильно построенное обучение, по мнению Дьюи, должно быть проблемным. Преподаватель обязан внимательно следить за развитием интересов обучаемых «подбрасывая» им посильные для понимания и разрешения проблемы. Обучаемые, в свою очередь, должны быть уверены, что разрешая эти проблемы, они открывают новые и полезные для себя знания. Аудиторные занятия надо строить на основе «полного акта мышления», чтобы обучаемые на них смогли: а) почувствовать конкретную трудность; б) определить её (выявить проблему); в) сформулировать гипотезу по её преодолению; г) получить решение проблемы; д) проверить гипотезу с помощью наблюдений или экспериментов.

По сравнению с «традиционной» гербартистской системой Д. Дьюи предложил смелое новшество. Место «книжной учёбы», которая сводилась к автоматическому заучиванию отдельных страниц или абзацев учебников, занял принцип активного учения, основой которого является собственно познавательная деятельность учащихся. Место активного преподавателя занял преподаватель-помощник, не навязывающий обучаемым ни содержания, ни методов работы, а лишь помогающий преодолевать трудности, когда сами учащиеся обращаются к нему за помощью. Место устного и письменного слова заняли теоретические и практические занятия, на которых осуществлялась самостоятельная исследовательская работа обучаемых.

В современной дидактической системе имеет место разумное сочетание педагогического управления и собственной инициативы и самостоятельности учащихся. Особую значимость данный подход приобретает в условиях высшей школы, поскольку в наше время научить человека на всю жизнь невозможно даже в самом распрекрасном университете. Поэтому возникает потребность выработки у современного студента понимания необходимости и умения учиться на протяжении всей жизни.

Путь знания и истины не есть путь одного ума. Этот путь требует упорного напряжения воли, порыва фантазии, энтузиазма – одним словом весь человек в целом, а не только один его ум должен быть материалом научного образования. Как направить всего человека (студента) на путь знания, приобщить его к науке – это и решает современная дидактическая система. Выдающийся учёный, лауреат Нобелевской премии П. Л. Капица в своё время говорил: для того чтобы достичь чего-нибудь в науке, надо затратить 90 % настойчивости и упорства и 10 % таланта.

В педагогике уже не одно десятилетие идёт дискуссия о том, чему учить сегодня. В ходе дискуссии сформировались две точки зрения, из которых одну можно было бы назвать точкой зрения формального, а другую реального образования.

Точка зрения формального развития мышления доказывает свою правоту следующим образом. Целью образования не может быть простое приобретение сведений. Сведения быстро забываются, они бесконечно разнообразны, так что, не зная в точности как сложится в будущем жизнь студента, совершенно невозможно выделить именно то, что ему пригодится в жизни. Наконец, сведения устаревают: то, что сегодня считается установленным законом и бесспорным фактом, завтра опровергается новой научной теорией и новым более точным наблюдением. Поэтому если задача обучения будет сводиться к простому сообщению сведений, то высшая школа сможет преподавать только вчерашние истины. Она всегда будет давать сведения, которые не только тогда, когда их надо будет применять в жизни, окажутся устаревшими, но являются таковыми уже в самый момент преподавания. А раз сообщение сведений не может быть целью обучения, то очевидно, что задачей высшей школы должно быть формальное развитие мышления. Развитой ум всегда сможет впоследствии приобрести те сведения, которые понадобятся ему в жизни и предусмотреть которые не в состоянии никакое преподавание. Человек, умеющий рассуждать, обладает орудием приобретения знания, которое всегда пригодно, которое нельзя забыть и которое не может устареть.

Защитники реального образования утверждают, что на деле формальное развитие мышления означает отвлеченную от жизни школу, которая вместо сообщения полезных, интересных и расширяющих умственный кругозор человека сведений ограничивает умственную работу обучаемых усвоением мёртвого материала. Кроме того, точка зрения формального развития мышления предполагает наличие каких-то готовых схем, правил и приёмов рассуждения, овладение которыми будто бы приучит обучаемого к

дисциплинированному логическому мышлению. Но, как считают сторонники реального образования, изучение грамматических правил, которые в своей логической чистоте не применялись даже древними авторами, как и бесконечные задачи на фантастические бассейны, поезда, объёмы, логарифмы направлены не столько на то, чтобы открыть уму математическую структуру природы, сколько на то, чтобы подтвердить и разъяснить математическое правило. Такое обучение, говорят сторонники реального образования, делает развитой ум беспомощным, таковым он окажется в жизни, требующей находчивости, критицизма и инициативы. Формальное образование, таким образом, далеко от того, чтобы давать орудие, которым можно самостоятельно добывать нужные знания. Оно по сути является воспитанием послушного ума, мыслящего в готовых схемах по преподанным ранее правилам.

Современная вузовская дидактика охватывает основные формы организации учебного процесса (лекции, практические, семинарские и лабораторные занятия). Важную роль здесь играют кибернетические и технические средства, разнообразная наглядность в учебных кабинетах и лабораториях. Сегодня заметен отход от заложенных ещё в начале XX ст. консервативных технологических стандартов в сторону гибких технологий.

Гибкие технологии означают использование международного опыта организации учебного процесса, что сводится к следующему:

1. Обеспечение режима наибольшего благоприятствования реализации индивидуальных интересов, возможностей и способностей студентов.

2. Уменьшение количества дисциплин (с 10 – 12 до 3 – 5 одновременно), при этом в определённые промежутки времени могут изучаться 1 – 2 предмета.

3. Даже для небольшого количества предметов создаются различные варианты (модули) по выбору, которые варьируют соотношение лекций, практических, семинарских и других активных форм. Варианты предлагаются ведущими преподавателями.

4. Самостоятельная работа занимает на I – IV курсах 40 – 60 % всего учебного времени, на старших курсах – 50 %.

5. Гибкие технологии изучения теоретического материала органически связаны с производственной практикой. Её организуют на основе выбора студентами альтернативных вариантов.

6. В новую технологию закладываются принципиально новые формы контроля знаний и умений студентов (тесты, конкретные творческие задачи и т. д.).

7. Пользование гибкими технологиями требует новых подходов к обучению студентов. Повышение их самостоятельности, отказ от приоритета установок на запоминание предполагает: а) наличие заинтересованности в овладении избранной специальностью; б) готовность юношей и девушек учиться по-новому, полное устранение так называемого «школярства».

4. Приступая к рассмотрению последнего вопроса темы нашей лекции, отметим, что обучение как деятельность преподавателей и студентов имеет свои методы. Со стороны преподавателя – это разнообразные способы, которые позволяют студентам усвоить программный материал, способствуют активизации учебного процесса. Со стороны студентов – это усвоение знаний, формирование умений и навыков.

Таким образом, метод в педагогической практике является обоюдным проявлением деятельности преподавателя и студентов. В современной высшей школе методы обучения классифицируются по следующим признакам:

- а) методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности;
- б) методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности;
- в) методы контроля и самоконтроля в учебе;
- г) бинарные методы обучения.

Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности делятся на несколько групп.

Первая группа выделяется по источнику передачи и восприятия учебного материала. Сюда входят *словесные методы* (лекция, рассказ – объяснение); *наглядные методы* (иллюстрация, демонстрация).

Иллюстрация характеризуется как вспомогательный метод при словесном методе. Её значение состоит в том, чтобы ярче изложить свою мысль. Средствами иллюстрации являются таблицы, модели, муляжи и т. д. Не рекомендуется вывешивать или выставлять средства иллюстрации заранее, до начала занятия, чтобы внимание студентов не было «досрочным» и использованным до того момента, когда для преподавателя наступит время применения наглядности.

Демонстрация характеризуется подвижностью средства демонстрирования: учебный кинофильм или его фрагменты, действующая модель и т. д. Здесь уже меньше элементов сопровождения (когда преподаватель объясняет), а больше самостоятельного значения «живого» экспоната, поэтому и готовность к его восприятию значительно выше, чем при иллюстрировании.

Практические методы – это опыты, лабораторные работы, курсовые работы, рефераты. В большинстве своём эти методы не содержат учебно-познавательной информации, а служат её закреплению и одновременно формированию практических умений, которые возникают как применение знаний и постепенно должны переходить в навыки. Успех в применении практических методов зависит не столько от преподавателя, сколько от студентов.

Вторая группа выделяется по логике передачи и восприятия учебной информации и включает в себя индуктивные и дедуктивные методы.

Индуктивные методы – от латинского **induction** – обобщение. В практической педагогике индукция проявляется в принципе: от частного к общему. В данном случае преподаватель

излагает факты, демонстрирует опыты, наглядные пособия, задаёт задачи и подводит студентов к обобщениям, выведению правил, закономерностей, новых понятий. Таким образом, студенты сначала усваивают частные факты, потом делают выводы и обобщения.

Дедуктивные методы – от латинского **deduction** – вывод, переход от общего к частному. При этом методе преподаватель сначала сообщает общее положение, формулу или закон, а потом – постепенно, в доказательство, подкрепляет их конкретными примерами. Студенты воспринимают общие положения, формулы, а потом усваивают выводы и даже делают их самостоятельно. Как считают учёные-дидакты, дедуктивный метод активно развивает абстрактное мышление, способствует быстрому овладению учебным материалом.

Третья группа определяется по степени самостоятельности мышления студентов в процессе овладения знаниями, формирования умений и навыков. Здесь деление происходит на репродуктивные и творческие, проблемно-поисковые методы.

Репродуктивные методы – или репродукция как свойство практического склада ума являются преобладающим средством действий всех творческих людей. В дидактике в данном случае подразумеваются все словесные, наглядные и практические методы обучения.

Творческие или проблемно-поисковые методы определяют более высокую ступень процесса обучения. Проблемно-поисковая методика, в отличие от репродуктивной должна опираться на установку студентов к самостоятельности. Сегодня это очень важно, так как на изучение курсов с каждым годом отводится всё меньше и меньше времени.

Существенная роль в проблемно-поисковой методике отводится проблемному типу обучения, приближающему к творчеству, ведь известно, что постепенный переход к обучению творчеству начинается с проблемы, с идеи сделать что-то, как оно должно выглядеть, какими свойствами обладать и т. д.

Четвёртая группа выделяется по степени руководства учебной работой и содержит два вида методов: а) учебная работа под руководством преподавателя; б) самостоятельная работа студентов. Методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности студентов также условно можно разделить на две группы.

Первую группу указанных методов составляют *методы стимулирования интереса к учёбе*.

В условиях высшей школы в стимулировании интереса к учёбе важную роль могут сыграть учебно-научные дискуссии. Предварительная подготовка преподавателя в данном случае состоит в определении предмета дискуссии и её темы. Подготовка студентов, в первую очередь, заключается в просмотре и углублённом изучении литературы, освещающей данную проблему. Изучив литературу, студенты должны дать свою оценку рассматриваемой проблемы, сделать выводы. Задача преподавателя здесь состоит в том, чтобы учить студентов приводить веские аргументы в защиту своей позиции.

Вторая группа включает *методы стимулирования обязанности и ответственности*. В данном случае преследуется цель приучить студента и в будущем жить не только по стимулу «хочется», но и (что главное) по стимулу «надо».

Одним из центральных методов здесь является *метод разъяснения цели изучения предмета*. Кроме этого применяются и такие подходы как *требования к изучению предмета*. В учебном процессе существует много требований – дисциплинарных и организационно-педагогических – которыми стимулируется определённый упорядоченный ход деятельности студентов. Выполнение этих требований приучает юношей и девушек к учебной дисциплине, и, наоборот, отсутствие или несоблюдение их снижает эффективность всего процесса. Методы контроля и самоконтроля в учёбе предполагают его систематичность (регулярность) и всесторонность.

Систематичность (регулярность) учёта и контроля означает, что каждая тема, каждое занятие должны отразиться и в прямой и в обратной связи («преподаватель-студент», «студент-преподаватель»). Преподаватель должен системно организовывать выявление знаний студентов так, чтобы и сам был уверен в том, что они знают материал.

Всесторонность (полнота) учёта и контроля включает два элемента: а) тщательной проверке подлежат в первую очередь те темы, которые считаются главными, более сложными; б) контроль должен усиливаться за счёт специальных мероприятий (модулей, коллоквиумов и т. д.). При этом преподаватель обязан следовать принципам объективности. Контроль может быть текущим, периодическим и итоговым.

Текущий контроль обеспечивается проверкой студентов на предмет их подготовленности к практическим (семинарским) занятиям.

Периодический контроль носит плановый, заранее определённый характер (модульный контроль).

Итоговый контроль проводится по завершению изучения курса (зачёт, экзамен).

При рассмотрении учебного процесса как единого целого возникает необходимость выделения ещё одной группы методов – бинарных, то есть сдвоенных, когда метод и форма сливаются в единое целое. Например, словесные, наглядные и практические методы объединяются с формами того же типа и в этой связи определяются четыре уровня их применения:

- 1) на информационном уровне словесная форма приобретает бинарный характер словесно-информационного метода;
- 2) на проблемном (или аналитическом уровне) словесная форма приобретает бинарный характер словесно-информационного метода;
- 3) на эвристическом уровне словесная форма приобретает бинарный характер словесно-эвристического метода;
- 4) на исследовательском уровне словесная форма приобретает бинарный характер

словесно-информационного метода.

Аналогичным образом классифицируются бинарные методы по наглядной форме (наглядно-информационный метод, наглядно-проблемный метод, наглядно-практический метод, наглядно-эвристический метод, наглядно-исследовательский метод).

Бинарная классификация является фактически самой реальной из всех классификаций, поскольку настоящий преподаватель всегда действует комплексно, не обращаясь к теоретическим обоснованиям своих действий, однако выбирая тот перечень методов, которые объединяются с формами.

Завершающей, обобщающей для дидактики является проблема видов и форм организации учёбы как процесса деятельности преподавателя и студентов. Терминологически «организация» означает: а) внутреннюю упорядоченность, согласованность взаимодействия более мелких частей целого, обусловленных его строением; б) совокупность процессов или действий, которые приводят к образованию и совершенствованию взаимосвязи между частями целого. Насчитывается три вида организации деятельности преподавателя и студентов: а) пояснительно-иллюстративный; б) проблемный; в) программированный.

Пояснительно-иллюстративный вид обучения один из самых распространённых. Деятельность преподавателя и студентов здесь построена таким образом:

преподаватель объясняет программный материал, вводит в сознание студентов новые элементы знаний, организывает осмысление информации, её обобщение, путём постановки учебных задач, выполнения самостоятельной работы обеспечивает применение знаний в практической деятельности.

Студенты воспринимают учебную информацию, усваивают важнейшие сведения в общем виде, закрепляют материал в сознании и памяти во время подготовки к практическим занятиям.

Проблемный вид обучения. Деятельность преподавателя и студентов при этом виде обучения строится таким образом: *преподаватель* ставит перед студентами проблему, создаёт ситуацию, требующую решения, может быть несколькими вариантами и предлагает избрать наиболее рациональный из них.

Также преподаватель может организовывать размышления студентов над проблемным материалом, привлекая как ранее изученные темы, так и эвристический путь для творческих размышлений. Вместе с этим студентам предлагается доказать правильность приведённых аргументов в защиту своего варианта решения проблемы.

Студенты, уяснив поставленную задачу, ситуацию или опыт приступают к их осмыслению, высказывают различные варианты решения проблемной ситуации, доказывают рациональность своего варианта.

Программированный вид обучения. Согласно программированному обучению передача материала осуществляется определёнными небольшими «порциями» (алгоритмами), которые

имеют характер логически завершённых элементов темы. В конце каждой такой «порции» осуществляется контроль для определения степени усвоения студентами данной «порции» материала. Контроль может проводиться методом тестирования. Часто при таком виде обучения студенты получают учебную информацию не от преподавателя, а с программного пособия, компьютерных сетей и т.д. Деятельность преподавателя и студентов при этом организуется таким образом:

– *преподаватель* сообщает первую «порцию» учебного материала, ставит контрольные вопросы;

– *студенты* воспринимают первую «порцию» учебного материала и ищут ответы на контрольные вопросы.

Актуальность программированного вида обучения в последнее время возросла в связи с внедрением в учебный процесс такой формы его организации как дистанционная форма обучения.

Вопросы для закрепления материала

1. Что означает термин «педагогика»? Каково его происхождение?
2. Назовите и дайте краткую характеристику основных понятий педагогики.
3. Почему Я.А. Коменского считают первым творцом педагогики?
4. Сформулируйте предмет, задачи и функции педагогики высшей школы.
5. Что представляет собой педагогический процесс? В чём заключается его главная сущность?
6. Назовите и охарактеризуйте составляющие педагогического процесса в высшей школе.
7. Назовите и охарактеризуйте формы организации педагогического процесса в высшей школе.
8. Раскройте содержание понятия «дидактика». Кто впервые ввёл это понятие в научный оборот?
9. Назовите и охарактеризуйте основные категории дидактики.
10. Какие дидактические системы присутствуют в современной педагогике? В чём их особенности?
11. В чём заключаются особенности современной вузовской дидактики? Что такое гибкие технологии обучения?
12. Какие методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности студентов практикуются в высшей школе?
13. В чём состоит отличие индуктивных методов от дедуктивных.
14. Назовите и охарактеризуйте методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности студентов.
15. Что включают методы контроля и самоконтроля в учёбе?

Вопросы для практических (семинарских) занятий

1. Педагогика как наука и её основные категории:
 - а) структура и отрасли педагогики;
 - б) место педагогики высшей школы в системе педагогических наук.
2. Педагогический процесс и его особенности:
 - а) педагогический процесс как система;
 - б) закономерности и этапы педагогического процесса.
3. Дидактика:
 - а) дидактические системы и их особенности;
 - б) принципы и правила обучения и их реализация в условиях вуза.
4. Методы и формы обучения.
 - а) метод обучения как многомерное явление;
 - б) сущность и содержание методов обучения;
 - в) виды и формы обучения.

Список Рекомендованной литературы

1. Бабанский Ю. К. Педагогика / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1988. – 479 с.
2. Бушканец М. Г. Хрестоматия по педагогике : учебное пособие ./ М. Г. Бушканец, Б. Д. Леухин. – М.: Просвещение, 1976. – с.
3. Галузинський В. М., Педагогіка: теорія та історія : навч. посіб. – / В. М. Галузинський, М. Б Євтух. – К. : Вища школа, 1995. – 237 с.
4. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – М. : Школа – Пресс, 1995. – 448 с.
5. Денисов Ю. П. Как совместить научность и популярность лекции? / Ю. П. Денисов ./ Вестник высшей школы. – 1987. – № 8. – С. 70 – 72.
6. Константинов Н. А. История педагогики / Н. А. Константинов. – М. : Просвещение, 1982. – 447 с.
7. Пискунов А. И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / А. И. Пискунов – М. : Просвещение, 1981. – 528 с.
8. Подласый Ч. П. Педагогика / Ч. П. Подласый. – М. : Просвещение, 1996. – 432 с.
9. В. А. Сластелин. Педагогика : учебное пособие для студентов пед. Вузов / В. А. Сластелин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М.: Школа – Пресс, 2000. – 512 с.
10. Туркот Т. І. Психологія і педагогіка вищої школи / Т. І. Туркот. – К. : Кондор, 2011. – 516 с.
11. Харламов И. Ф. Педагогика / И. Ф. Харламов. – М. : Просвещение, 1990. - 367 с.

Лекция 5

Общая характеристика профессиональной деятельности педагога высшей школы.

1. Специфика профессиональной деятельности педагога высшей школы.
2. Профессиональная компетентность педагога высшей школы.
3. Основные этапы профессионального становления педагога высшей школы.

1. Профессиональная деятельность педагога высшей школы очень сложная как по содержанию, так и по форме. Именно это обстоятельство обуславливает продолжительный процесс становления этой сферы профессиональной деятельности.

Следует отметить, что педагогическая деятельность – это особый вид социокультурной деятельности, направленной на передачу накопленных всем человечеством знаний от старших поколений к младшим, создание условий для их всестороннего гармоничного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе.

При предметном рассмотрении профессиональная деятельность педагога высшей школы характеризуется объектом, то есть тем, на что направлена деятельность и субъектом – тем, кто реализует деятельность. Кроме этого педагогическая деятельность определяется целью, способами и средствами достижения этой цели, условиями без которых эта деятельность не может осуществляться.

Объект, субъект и цель педагогической деятельности – явления исторические. Так, объектом педагогической деятельности в советской педагогике длительное время определяли студентов, а целью – воспитание члена общества развитого социализма. Современная психолого-педагогическая наука стремится к субъект-субъективной системе педагогического процесса, в которой преподаватель и студент являются активными участниками. Объектом же профессиональной деятельности педагога выступает педагогический процесс как система учебно-развивающих задач.

Предметом педагогической деятельности есть управление процессом обучения студентов, организация их профессионального развития.

Целью профессиональной деятельности педагога высшей школы является создание условий относительно всестороннего гармоничного развития личности будущего специалиста, обеспечение успешного овладения им знаниями, умениями и навыками в области фундаментальных, специальных и общественных наук, формирование на этой основе целостного научного мировоззрения.

Средствами профессиональной деятельности педагога высшей школы есть: а) научные (теоретические и эмпирические) знания; б) носителями знаний выступают тексты учебников, монографий и статей; в) к вспомогательным средствам относятся приборы, компьютеры, действующие модели и т. д.

Наконец, способами реализации педагогической деятельности являются различные педагогические технологии, формы, виды и методы обучения. Необходимо заметить, что вузовские методы обучения и для педагога и для студента не сводятся к способам трансформации и осмысления знаний, они представляют собой методы проникновения в процесс развития науки, раскрытия ее методологических основ, и – следовательно, виды и методы обучения в высшей школе представляют собой виды и методы научного исследования (это особенно относится к профилирующим дисциплинам, спецкурсам и практикумам). Степень гармоничности, единства методов обучения и методов науки, по мнению специалистов, определяет научный уровень преподавания в высшей школе: чем более органичным является единение методов обучения и научных методов, тем выше научный уровень преподавания и профессиональной подготовки будущих специалистов.

Профессиональная деятельность педагога высшей школы является полифункциональной. Она предусматривает единство преподавания науки, научной деятельности, руководства учебно-познавательной деятельностью студентов, обучению их методам работы в лабораториях, методикам наблюдения и эксперимента, руководство и стимулирование самостоятельной работы юношей и девушек.

Поскольку профессиональная деятельность педагога высшей школы представляет собой педагогическую деятельность, то большинство функций учителя средней школы и преподавателя вуза сходны, но в то же время каждая из них имеет свои специфические особенности.

Так, среди терминальных (целевых) функций выделяются не только учебная функция (педагог помогает студентам овладевать системой знаний, умений и навыков, необходимых для будущей профессиональной деятельности), но и развивающая функция (через оптимизацию ситуации преподаватель способствует успешному, позитивному социально - психологическому и профессиональному развитию студента) и воспитательная функция (педагог создает условия относительно формирования и развития у студентов профессиональных убеждений, системы научных, профессиональных и общечеловеческих ценностей; выступая в роли куратора студенческой группы, преподаватель способствует позитивности ее воспитательного влияния).

Инструментальные функции включают в себя группу задач, посредством которых цели педагогической деятельности преобразуются в непосредственный процесс взаимодействия преподавателя с конкретными студентами в реальных условиях учебного процесса в высшем учебном заведении. Это информационная, научно-исследовательская, диагностическая, стимулирующая и прогностическая функции, специфическим признаком которых есть направленность на стимулирование познавательной, учебной и научной активности студентов.

Таким образом, профессиональная педагогическая деятельность представляет собой полифункциональную сферу деятельности и требует от педагога выполнения нескольких функций одновременно.

Отличительной особенностью деятельности преподавателя высшей школы является также ее содержательная многоаспектность включающая такие компоненты: гносеологический или научно – исследовательский (проведение научных исследований, анализ собственного педагогического опыта и опыта других, поиск новых методов обучения, изучение индивидуальных особенностей студенческой группы). Следующим компонентом содержательной стороны деятельности преподавателя высшей школы можно назвать конструктивный аспект, куда входит: планирование своей педагогической деятельности и прогнозирование ее результатов. Прогностический аспект деятельности преподавателя включает предвидение им возможного поведения студентов в различных условиях и прогнозирование эффективности применяемой педагогической системы. Наконец, организаторский аспект деятельности педагога предполагает организацию собственной деятельности и поведения в реальных условиях и мобилизацию студенческой группы.

Специфической особенностью профессиональной деятельности преподавателя высшей школы есть то, что эта деятельность имеет всеохватывающий коммуникативный характер. Каждая форма организации обучения в высшей школе: лекции, практические и семинарские занятия, лабораторные работы, консультации, коллоквиумы, зачеты, экзамены, студенческие научные конференции – это так или иначе профессионально-педагогическое общение преподавателя со студентами, требующее от педагога не только знания своего предмета, а прежде всего, высокого уровня развития профессиональных коммуникативных качеств и профессиональной культуры.

2. Делая обобщение из того, что было сказано выше, отметим, главное, что отличает преподавателя высшей школы – это его компетентность, качество, которым должен обладать каждый.

Компетентность - это:

а) тот, кто обладает знаниями в какой-либо отрасли, который с чем-либо хорошо ознакомлен, кто имеет определенную квалификацию;

б) кто имеет определенные полномочия.

Основными элементами профессионально – педагогической компетентности является следующее:

а) специальная и профессиональная компетентность в сфере дисциплины, которая преподается;

б) методическая компетентность в сфере средств формирования знаний, умений и навыков;

в) социально – психологическая компетентность в сфере процессов общения;

г) дифференциально–психологическая компетентность в сфере мотивов, способностей, направленности деятельности;

д) аутопсихологическая компетентность в сфере достоинств и недостатков своей деятельности и личностных качеств.

Специфика педагогической деятельности преподавателя высшей школы состоит в том, что он имеет дело с такой категорией учащихся, которая имеет разнообразные общие и профессиональные интересы, и которая требует от него не только наличия системы общекультурных, психолого-педагогических знаний, необходимых для организации и эффективной работы в педагогическом процессе, но и специальных знаний, необходимых для подготовки специалистов-профессионалов.

В соответствии с этим можно определить три типа знаний, которые обслуживают педагогическую деятельность, – практико-методические, конструктивно-технические (инженерно-конструкторские) и научные (научно-теоретические) знания.

Практико–методические знания непосредственно обслуживают практическую деятельность. Они сориентированы на получение определенного результата и включают психологические и педагогические знания. Подготовленность в сфере психологии – это прежде всего четкие представления о психологической организации личности, знания об особенностях усвоения учебного материала соответственно индивидуальным и возрастным характеристикам.

Педагогические (дидактические) знания помогают преподавателю выбирать методы, организационные формы и средства обучения, являющиеся наиболее эффективными для качественной подготовки специалистов.

Наряду с универсальными подсистемами профессиональных качеств педагога высшей школы (организаторской, профессионально направленной), что есть характерным в одинаковой мере как для педагога – практика, так и для научного работника, можно выделить и такие подсистемы как коммуникативная, выступающая интегративной подсистемой профессиональных качеств. Именно она предстает в виде призмы, через которую трансформируются все профессиональные функции. Таким образом, коммуникативная деятельность, то есть профессионально-педагогическое общение является основным видом, способом реализации профессиональной деятельности педагога.

В процессе педагогического общения реализуются коммуникативная (обмен информацией между партнерами по общению), интерактивная (организация взаимодействия) и перцептивная (восприятие партнерами друг друга и установление взаимопонимания между ними) стороны. Отсюда в структуре профессионально-педагогического общения можно выделить три компонента: а) когнитивный (познавательный) – связанный с процессом приема и передачи информации, что реализуется знаковыми (в том числе вербальными) способами; б) аффективный (эмоциональный) – воспроизводит общение как процесс обмена и регулирования на эмоциональном уровне; в) поведенческий (практический) – связанный с процессом взаимной регуляции действий, поведения партнеров по взаимодействию.

В подсистему коммуникативных качеств преподавателя большинство специалистов включают эмпатию и профессиональную рефлексию; контактность и умение выслушать, тактичность, реактивность, справедливость, чуткость.

Коммуникативные качества отвечают за продуктивность процесса взаимодействия субъектов и в зависимости от своих функций, которые характеризуют данные характеристики личности педагога в коммуникативной деятельности, могут быть отнесены к таким подгруппам: а) управленческие (организация учебно – воспитательного процесса, способность стимулировать студента на развитие своих сил способностей); б) информативные (ответственность за непосредственно переданные знания); в) эмотивные (эмпатийность, чувственность, тактичность); г) фактические (качества, отвечающие за установление и поддержку взаимодействия).

Коммуникативные качества специалиста в сфере «*субъект – субъект*» в зависимости от вида коммуникативной деятельности также можно разделить на вербальные, характеризующие речевую культуру и невербальные, характеризующие умения применения неречевых средств, эмоциональную культуру, умение управлять своим «мышечным» темпераментом и т. д.

Коммуникативные качества личности реализуются на основе базисных характеристик, таких как, рефлексия, эмпатия, идентификация и децентрация.

Эмпатию понимают как «проникновение» в эмоциональное состояние, в переживания другого человека. Выделяют три вида эмпатии: а) эмоциональную эмпатию (основанную на механизмах проекции и эмитации моторных и аффективных реакций другого человека); б) когнитивная эмпатия (основывается на интеллектуальных процессах таких, как сравнение и аналогия); в) предикативная эмпатия (проявляется в способности человека прогнозировать аффективные реакции другого в конкретных ситуациях).

Эмпатические переживания могут быть адекватными или неадекватными переживаниям объекта эмпатии. Так, например, горе человека у одних вызывает страдания, у а других – радость.

В современной психологии выделяют следующие формы эмпатии: а) сопереживание, как переживание субъектом тех же эмоциональных состояний, которые испытывает другой человек, обращение этого переживания на самого себя; б) сострадание как переживание собственных эмоциональных состояний по поводу эмоциональных состояний других.

Таким образом, специфика эмпатии заключается в ее эмоциональной природе, а содержанием эмпатии можно считать отраженное отношение сопереживающего, выраженное в чувствах, идентичных чувствам того человека, который переживает.

Следующим механизмом социальной перцепции и коммуникативным качеством педагога является идентификация, то есть процесс и результат неосознанного отождествления субъекта с другим субъектом, группой, образцом или, можно сказать и так: идентификация – это реальное воспроизведение в поведенческих актах, или символических отражениях действий других.

Выделяют такие особенности идентификации. *Во-первых*, идентификация как генерализованный и распространяющийся на многие ситуации процесс, при котором различные типы поведения и ролей воспроизводятся в различных ситуациях. *Во-вторых*, идентификация является постоянным процессом, имеющим место и при отсутствии модели. *В-третьих*, идентификация рассматривается как смоделированное поведение, которое провоцируется внутренними мотивами индивида. *В-четвертых*, идентификация характеризуется воспроизведением таких типов поведения, которые являются символическими эквивалентами поведения, демонстрируемого моделью. Надо помнить, что идентификация отличается не слепой имитацией поведения, а усвоением мотивации поступков модели.

Делая вывод из сказанного отметим: суть идентификации состоит в отождествлении субъектом себя с другим субъектом, на основе устойчивой эмоциональной связи, а также включения в свой внутренний мир и принятия как своих собственных норм, ценностей и образцов. Если профессиональная эмпатия есть устойчивый и пластичный компонент, который проявляется в форме сопереживания, то профессиональная идентификация, как профессиональное качество педагога актуализируется, прежде всего, в поведенческих (внешних) проявлениях индивида.

Следующим механизмом социальной перцепции и профессиональным коммуникативным качеством личности преподавателя является *децентрация*. Децентрация (от лат. *decentrum*) в педагогике понимается как способность индивида отойти от своей эгоцентрической позиции, способность к восприятию точки зрения другого.

Психологическая структура децентрации как качество личности может быть рассмотрена в единстве следующих компонентов:

- а) когнитивного (познавательного), как координация и изменение интеллектуальной позиции;
- б) эмоционального как восприятие чувств другого и координация собственного эмоционального состояния относительно эмоций и чувств другого, в частности партнера по взаимодействию;
- в) поведенческого, как восприятие особенностей поведения другого и координации собственных поведенческих собственных поведенческих реакций в соответствии с поведенческой позицией партнера.

Децентрация характерна каждому человеку, и ее уровень варьирует как на разных возрастных стадиях, так и в разных сферах деятельности субъекта. Средством развития или формирования децентрации является взаимодействие людей, в ходе которого происходит частое переключение партнеров с одной роли на другую, что приводит к «расшатыванию» представлений личности об абсолютности своего положения, создает условия для координации разных позиций.

Существенной чертой децентрации есть ее многоуровневость. Первым уровнем является эгоцентризм, который проявляется в неспособности личности определить собственную позицию и скоординировать ее с позицией другого. Следующим уровнем следует назвать псевдодецентрализацию. Это когда индивид при наличии умения выделить свою собственную позицию не может выделить позицию партнера, отличающуюся от своей собственной. Третий уровень – это собственно децентрация как свойство личности, проявляющееся в способности человека определить свою собственную позицию, позицию партнера по общению и скоординировать их для дальнейшего сотрудничества. Следует заметить, что децентрация на этом уровне проходит для человека на уровне несознательного. Четвертый уровень развития децентрации является качественно новой ступенью. На этом уровне децентрация выступает уже не как свойство, а как профессиональное качество как способность педагога осознанно анализировать механизмы децентрации учитывая все факторы и условия процесса взаимодействия с другим субъектом образовательного пространства.

Поскольку по своей содержательной структуре децентрация состоит из перемены первоначальной позиции, в результате которой происходит отождествление индивида, его позиции с другим человеком, логично допустить, что чем больше различие между личной позицией индивида и позицией другого человека с которым осуществляется взаимодействие, тем сложнее будет проходить децентрация, тем больше психологических ресурсов необходимо использовать индивиду для реализации данного феномена.

По мнению О. И. Гуры, для лучшего понимания феномена децентрации все его составляющие можно сгруппировать в соответствии с позицией, которая подлежит изменению и построению новой перспективы:

- *когнитивные*, допускающие наличие определенного уровня интеллектуального развития личности, особенности ее умственных процессов;
- *поведенческие*, которые определяются особенностями вербальной и невербальной коммуникации;
- *эмотивные* – включающие особенности эмоционально – волевой сферы личности;
- *социальные* – определяемые особенностями той социальной среды, социального статуса или роли в пространстве которых осуществляется взаимодействие.

Таким образом, можно сказать, что чем больше разница между когнитивными, эмотивными, поведенческими и социальными позициями индивида (в данном случае преподавателя) и его партнера по общению (студента, аспиранта или преподавателя), тем сложнее реализуются механизмы децентрации. Поэтому актуализация механизма децентрации преподавателем в процессе профессионального общения со студентом будет усложнена различием в их позиции, точках зрения, что обусловлено возрастными отличиями, различным уровнем общенаучных и специальнаучных знаний. Профессиональная децентрация не может быть осуществлена преподавателем без его профессиональной рефлексии, то есть осознания

того, как он в действительности воспринимается и оценивается студентами, каким он видит себя самого в процессе взаимодействия со студентами.

Делая выводы отметим: коммуникативные качества педагога высшей школы: профессиональная эмпатия, профессиональная рефлексия, профессиональная идентификация и профессиональная децентрация являются равнозначными и обеспечивают эффективность педагогической деятельности. Данную зависимость можно показать с помощью модели соотношения профессиональных коммуникативных качеств педагога, предложенной О. И. Гурой.



3. Овладение профессией педагога высшей школы представляет собой продолжительный и сложный процесс, имеющий свои закономерности. Он охватывает несколько этапов и в целом его называют процессом профессионализации личности – профессионального становления специалиста.

Наиболее распространенными, теоретически и практически обусловленными концепциями профессионального становления личности по мнению специалистов является теория американского психолога Д. Сутера.

Согласно этой теории профессиональный путь человека состоит из пяти этапов, основным содержанием которых есть формирование Я-концепции личности.

Первый этап – этап роста (от рождения до 14 лет), когда только начинает развиваться Я-концепция. В это время формируются интересы, что определяет будущую профессиональную карьеру индивида. В своих играх дети проигрывают различные роли, выясняют, что им нравится, и что у них хорошо получается.

Второй этап – этап исследования (от 15 – 24 лет). На этом этапе молодые люди определяют в своих потребностях, интересах, способностях и возможностях. На основе самоанализа они определяют в своей профессиональной направленности и делают профессиональный выбор.

Третий этап – этап укрепления карьеры (от 25 до 44 лет). В этот период человек начинает свою реальную профессиональную деятельность. В первые годы индивид проходит адаптацию. Во второй половине этого этапа наблюдается тенденция к сохранению избранного профессионального вида деятельности. Наступает самый продуктивный, самый творческий период профессионального развития личности.

Четвертый этап – это сохранение достигнутого (от 45 до 64 лет). Это время, когда основной задачей личности является сохранение того положения на производстве или службе, которого специалист достиг на предыдущем этапе.

Пятый этап – этап профессионального спада (после 65 лет). На этом этапе постепенно прекращается профессиональная деятельность и карьера.

Рассматривая основные этапы профессионального становления применительно к педагогу высшей школы, целесообразно остановиться на трех основных стадиях, выделение которых основывается на концепции стресса Ханса Селье.

Выдающийся ученый, медик и биолог Ханс Селье, исследуя влияния стрессового фактора на организм человека, выделил три фазы: а) тревоги; б) резистентности; и в) истощения. На первой стадии – происходит адаптация организма к стрессору. На второй стадии – фаза сопротивления. Признаки реакции тревоги исчезают, трудоспособность резко повышается, организм работает с наибольшей эффективностью. При этом продолжительность периода сопротивления зависит от врожденной приспособленности организма и от силы стресса. После продолжительного воздействия стрессора, к чему организм первоначально приспособился, постепенно истощаются запасы адаптационной энергии и наступает третья фаза – фаза истощения. Снова возникают признаки тревоги, но теперь они уже необратимы.

По мнению Ханса Селье, эти три стадии напоминают стадии человеческой жизни: детство, со свойственной этому возрасту невысокой сопротивляемостью и чрезмерными реакциями на раздражители; зрелость, когда происходит адаптация к наиболее частым влияниям и повышается сопротивляемость; и старость с необратимой потерей приспособляемости и постепенным старением, что заканчивается смертью.

Эти же стадии характеризуют процесс профессионализации личности, если саму профессиональную деятельность, ее специфические условия и факторы мы будем воспринимать как стрессовый фактор, то есть то новое, с чем личность встречается в процессе овладения определенной специальностью.

Таким образом, первым этапом становления преподавателя высшей школы является **этап профессиональной адаптации**.

Появление термина «адаптация» (от лат. *Adapto* – приспособляю) относится ко второй половине XVIII столетия. Введение его в научный оборот связывают с именем немецкого физиолога Ауберта, который применял этот термин для характеристики приспособляемости чувствительности органов зрения к действиям определенного раздражителя.

В отечественной науке можно условно выделить четыре периода в процессе наиболее активного изучения проблемы адаптационных процессов личности, на протяжении которых адаптация исследуется в непрерывной определяющей связи с условиями жизни общества, а сам термин «адаптация» перестает быть научной категорией только медицины и биологии.

Для более детального рассмотрения структуры профессиональной адаптации педагога высшей школы приведем таблицу, предложенную О. И. Гурой «*Модель профессиональной адаптации педагога высшей школы*».



Как видно из схемы, первым элементом профессионально-педагогической адаптации является психофизиологическая адаптации, которая может быть охарактеризована как приспособление индивида к условиям профессиональной деятельности, связанным с эмоциональными, психическими трудностями.

Объективными показателями реализации данного элемента профессионально-педагогической адаптации является уровень психологического здоровья личности, отсутствие профессионального сгорания и успешное преодоление профессиональных кризисов.

Вторым элементом есть производственно-технологическая, собственно профессиональная деятельность специалиста как процесс присвоения личностью как субъекта трудового процесса характерных черт и условий педагогической деятельности.

Главным способом реализации производственно-технологической адаптации педагога является реальная профессиональная деятельность, в процессе которой специалист овладевает

педагогическими умениями, развивает свои профессиональные качества и формирует перспективы своего профессионального роста.

Результатом производственно-технологической адаптации при этом становится развитие профессиональной компетентности преподавателя и овладении им педагогическим мастерством и эрудицией.

Третьим элементом является социально-психологическая адаптация, то есть процесс вхождения личности как субъекта общения в систему внутреннегрупповых отношений. Субъективно для педагога социально-психологическая адаптация выражается в ощущении единения с вузовским коллективом, в принятии его ценностных ориентаций, в эмоциональной удовлетворенности от общения со студентами и коллегами. Такая удовлетворенность характером взаимоотношений в коллективе достигается посредством профессионально-педагогического и личностного общения (коммуникативной деятельности), в результате чего формируется ценностно-ориентационное единство педагога и вузовского коллектива.

Четвертым элементом является личностная адаптация, главной составляющей которой есть позитивная концепция специалиста как единство, неконфликтность его «я как личности» и «я как профессионала».

В заключение отметим, что профессиональная адаптация является сложным феноменом. В то же время осознанность необходимости профессиональной адаптации каждым педагогом является важнейшим условием достижения им гармонии в становлении собственного я и включением в профессиональную среду. Для этого необходимой является оценка преподавателем вероятности успешной адаптации при условии актуализации различных стратегий поведения. При этом для педагога будет целесообразным произвести оценку: а) требований профессиональной среды; б) собственного потенциала в аспекте перемен, связанных с приспособлением среды к своему стилю поведения; в) цены усилий (психофизиологических, психологических, социальных и духовных) при выборе стратегии изменения среды и самого себя.

Таким образом, профессиональная адаптация преподавателя высшей школы является сложной по своей психологической структуре. Она представляет собой многофакторный процесс активного взаимодействия специалиста и профессиональной среды с целью достижения ими таких взаимоотношений, которые обеспечивали бы профессиональную и личностную взаимосвязь и взаимосовершенствование всех субъектов образовательного пространства.

Вопросы для закрепления материала

1. Почему объект, предмет и цель педагогической деятельности носят исторический характер?
2. В чём проявляется полифункциональность деятельности педагога высшей школы?
3. В чём проявляется содержательная многоаспектность деятельности педагога высшей школы, каковы ее компоненты?
4. Что такое профессионально-педагогическая компетентность, каковы ее основные элементы?
5. Что является основным видом и способом реализации профессиональной деятельности педагога высшей школы?
6. Какие компоненты можно выделить в структуре профессионально-педагогического общения преподавателя высшей школы?
7. Раскройте суть понятия «эмпатия», назовите и дайте характеристику трёх ее видов, относящихся к профессиональной деятельности преподавателя.
8. Раскройте содержание понятия «идентификация» как коммуникативного качества преподавателя высшей школы.
9. В чем проявляется «децентрация» как механизм социальной перцепции и профессиональное коммуникативное качество преподавателя высшей школы?
10. Охарактеризуйте сущность профессиональной адаптации личности в соответствии с концепцией Ханса Селье.
11. Определите основные типы профессиональной адаптации педагога высшей школы и дайте им характеристику.

Вопросы для практических (семинарских) занятий

1. Специфика профессиональной деятельности преподавателя высшей школы:
 - а) специфика протекания учебного процесса в высшей школе и требования, предъявляемые к преподавателю;
 - б) основные концептуальные положения личностного подхода в высшей школе и их особенности.
2. Профессиональная компетентность педагога высшей школы:
 - а) общенаучные подходы к определению сущности профессиональной компетентности преподавателя;
 - б) модель профессиональной компетентности преподавателя высшей школы.
3. Основные этапы профессионального становления преподавателя высшей школы:
 - а) особенности профессиональной адаптации преподавателя высшей школы;
 - б) индивидуальный стиль профессиональной деятельности педагога высшей школы.

Список рекомендованной литературы

1. Артемова Л. В. Педагогіка і методика вищої школи / Л.В. Артемова. – К. : Кондор, 2008. – 272 с.
2. Гура О. І. Педагогіка вищої школи:вступ до спеціальності / О.І. Гурова. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 224 с.
3. Исаев И. Ф. Профессиионально-педагогическая культура преподавателя : учебное пособие / И. Ф. Исаев. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.
4. Педагогика и психология высшей школы. Серия «Учебники, учебные пособия». – Ростов-на-Дону: «Феникс», 1998. – 544 с.
5. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб./ Т. І. Туркот. – К. : Кондор, 2011. – 628 с.

Лекция 6

Педагогические инновации в учебном процессе высшей школы

1. Понятие педагогической инновации.
2. Психолого-педагогическая сущность интерактивных методов обучения.
3. Групповая работа студентов.

1. Одним из путей модернизации высшего образования в Украине есть внедрение в учебный процесс инновационных технологий и методов.

Инновации (от итал. *innovazione* – новизна, нововведение) – это новые формы организации деятельности и управления, новые виды технологий, охватывающие разные сферы жизнедеятельности.

Тут немного отвлечемся от темы и отметим: принято считать, что инновационная сфера в значительной мере зависит от продуктивности науки. В действительности, чаще всего проблемой тормозящей производство, образование и т. д., является человеческий фактор.

Если обратиться к истории процветающих стран, то можно увидеть, что до второй половины XIX века причины их динамического развития не были обусловлены прогрессом науки. Техника, обеспечивающая первоначальное производство европейским странам, развивалась практически отдельно от науки. Учёные воспринимались сродни художникам и поэтам, а иной раз – шутам. Они просто украшали двор монарха или какого-нибудь знатного вельможи.

Но рядом с миром учёных, зачастую отвлечённых от реальной жизни, был и другой мир, мир практиков, рассматривавших возникающие проблемы сквозь призму решения конкретных задач. Они были изобретателями и практиками. Они и обеспечивали прогресс в Европе и Северной Америке. Их вполне можно отнести к инноваторам. Понятное дело, сегодня без науки и соответствующего уровня образования нельзя и шагу ступить, хотя и в наше время встречаются инноваторы-самородки (*Билл Гейтс, Полл Аллен, Стив Джобс*).

Теперь вернёмся к нашему конкретному вопросу.

Педагогическую инновацию рассматривают как особую форму педагогической деятельности и мышления, направленные на организацию нововведений в образовании, или как процесс создания, внедрения и распространения нового в образовательном пространстве. Инновационный процесс в образовании – это совокупность последовательных, целенаправленных действий, направленных на его обновление, модификацию цели, содержания, организации, форм и методов обучения, адаптации учебного процесса к новым общественно историческим условиям.

Необходимо отметить то, что в высшей школе на протяжении многих столетий традиционно доминировала сначала лекционная, а потом лекционно-практическая методика обучения. Лекции читаются студентам с момента возникновения университетов, то есть где-то

с XII века. В те времена книги переписывались от руки и возможности пользования ими в массовом порядке не было. Поэтому преподаватель (*профессор* или *магистр*, в то время это были синонимы) садился на стул, который назывался *кафедрой*, раскрывал книгу и читал её студентам. Позже в связи с зарождением опытного естествознания происходит переход к лекционно-практической методике обучения.

На протяжении длительного времени традиционная форма обучения удовлетворяла общественные потребности. Однако конец XX столетия ознаменовался революционными социально-экономическими, информационными трансформациями, которые потребовали кардинальных изменений в образовательной среде.

Например, если в середине XX столетия объём научной информации, произведенной в мире, удваивался через каждые 10 лет, то сегодня он удваивается через 5 лет, а в отдельных отраслях через три и менее лет. Только в сфере познания человека с 1990 года появилось почти 90 % новой информации. В этой связи возникает вопрос: *чему учить и как учить?*

Кроме того, если в традиционном обучении основное внимание обращалось на запоминании и воспроизведении информации, то в новых условиях возникла потребность развития творческого (продуктивного) мышления студента, формирования его коммуникативных умений и практической подготовки.

Необходимо заметить, что для современной системы высшего образования в Украине характерным есть сосуществование традиционных и инновационных технологий обучения с ощутимой тенденцией к традиционализму, что в полной мере не обеспечивает подготовку специалистов соответствующих спросу на рынке труда. Следовательно, особую актуальность приобретает внедрение инновационных технологий в учебный процесс.

Термины «*инновационное*» и «*традиционное*» обучение, а также идея их альтернативности были предложены группой учёных в докладе Римскому клубу в 1978 году. Этот доклад вызвал интерес со стороны мировой научной общественности и показал факт неадекватности принципов и методов традиционного обучения требованиям современного общества предъявляемым каждой личности, развитию её познавательных возможностей. Всё это стало толчком для разработки и внедрения в педагогический процесс высших учебных заведений инновационных дидактических (*didakticos gr. – поучающий*) технологий.

Характерной чертой инновационных дидактических технологий есть *личностно-ориентированное образование*.

Основными закономерностями личностно-ориентированного образования есть следующее:

1. Проектирование учебного процесса является предметом совместной деятельности преподавателя и студента. Здесь имеется в виду то, что преподаватель должен подходить индивидуально к каждому студенту, ставить задачи, учитывая индивидуально-психологические особенности его познавательных процессов. Это трудно, но стремиться к этому надо.

2. Учебный процесс приобретает форму исследования, поиска, что составляет источник опыта. То есть на лекциях, практических и лабораторных занятиях преподаватель вводит элементы проблемности, озадачивает студентов, побуждая их к поиску, стимулируя мыслительную деятельность.

3. Изменяются функции межличностного общения между преподавателем и студентом: педагог становится фасилитатором (от англ. *to facilitate* – облегчать, способствовать, помогать) учебно-познавательной деятельности студентов, одним из многих источников информации. У нас встречаются ситуации, когда студент пытается ограничить свою познавательную деятельность конспектом лекций. Но, как было сказано выше, преподаватель – это один из источников информации. Необходимо стимулировать поисковую работу студентов с интернетом, научными журналами и книгами. Сегодня книга многим кажется пережитком прошлого, ведь есть более удобные источники информации. Если раньше для подготовки к занятию студенту нужно было перечитать несколько статей и даже книг, то в наше время достаточно включить компьютер с принтером, нажать несколько клавиш и распечатка твоего выступления готова. Текст есть, а знания отсутствуют. Некоторые студенты не утруждаются даже прочитать заранее этот текст и, выступая с сообщением на занятии читают его чуть ли не по слогам, не могут с ходу выговорить специальные термины. Таким образом, преподаватель, как помощник, способствующий усвоению студентом своей дисциплины должен ориентировать юношей и девушек на работу с самыми разными источниками информации, в том числе и с книгами. Известный учёный, большой популяризатор науки, профессор Московского физико-технического института, сын знаменитого академика, лауреата Нобелевской премии Петра Леонидовича Капицы. Сергей Петрович Капица говорил так: «мы, наконец, пришли к тому, к чему стремились – воспитали страну идиотов. Если будем и дальше двигаться этим же курсом, то через десять лет не останется и тех, кто сегодня хотя бы изредка берет в руки книгу. И мы получим страну, в которой будет легче править, у которой будет легче высасывать природные богатства. Но будущего у этой страны нет». Сергей Петрович говорил естественно о России. Но и для нас его слова представляют большую актуальность.

4. Развитие «я-концепции», то есть динамичной, более или менее осознанной системы представлений человека о себе, происходит через осознание целостной жизнедеятельности, что предусматривает имитационно-ролевое воспроизведение жизненных ролей и ситуаций, конструирование и организацию учебного материала таким образом, чтобы студент мог самостоятельно выбрать содержание, форму и вид учебной деятельности и способы самоконтроля.

Инновационные технологии отличаются от традиционных прежде всего местом и ролью участников учебного процесса – преподавателей и студентов, их взаимоотношениями, характером и содержанием деятельности на ниве просвещения. И если в традиционном обучении ярко выражена подсистема «субъект-объект», в которой только преподаватель

играет роль субъекта, определяющего содержание, методы обучения, а также стиль взаимоотношений, то в инновационном учебном процессе исчезает чёткое разделение ролей между преподавателем и студентом. Можно сказать и так: преподаватель (в какой-то мере) и студент учатся друг у друга. Резерфорд говорил: «Не забывайте, что многие идеи ваших мальчиков могут быть лучше ваших собственных и никогда не следует завидовать большим успехам ваших учеников». Ученики и коллеги вспоминали об учёном как о добром человеке. Они восхищались его необычайным творческим способом мышления, вспоминали, как он с удовольствием говорил перед началом каждого нового исследования: «Надеюсь, что это важная тема, поскольку существует еще так много вещей, которых мы не знаем».

Для лучшего представления различий между традиционной и инновационной формой обучения приведём таблицу 1, предложенную Т. И. Туркотом.

Таблица 1

Критерий характеристики	Особенности технологии обучения	
	Традиционная	Инновационная
1	2	3
Место и роль преподавателя в учебном процессе	Субъект, определяющий все аспекты процесса обучения	Субъект, инициирующий обучение, стимулирующий превращение студентов в активных субъектов учебного процесса
Место и роль студентов в учебном процессе	Восприятие, усвоение и воспроизведение информации, которая исходит от преподавателя	Активное усвоение и генерирование знаний, полученных из разнообразных источников
Тип информационной коммуникации	Управляемая преподавателем информация	Многоканальная система, генерирующая информацию между преподавателем и студентом, обеспечивающая информационное взаимодействие между ними
Методы управления	Тоталитарное или авторитарное управление	Демократическое управление
Уровень творчества	Творчество характерно для преподавателя, студенту предлагается готовая информация	Творчество преподавателя становится более разнообразным, а деятельность студентов носит ярко выраженный творческий характер

Продолжение таблицы 1

1	2	3
Уровень контроля за учёбой	Формальные не индивидуализированные формы контроля	Гибкие индивидуализированные формы контроля, научение студентов способам самоконтроля
Результат обучения	Совокупность знаний	Совокупность знаний, практических навыков, умений, способности творчески применять их в профессиональной деятельности

Таким образом, студент в условиях применения преподавателем инновационных технологий обучения превращается в важный субъект учебного процесса, активно участвуя в общении с преподавателем, используя при этом знания, полученные в процессе самостоятельной работы с различными источниками информации. Применяя инновационные технологии обучения, не следует забывать и о традиции, ибо направленность на субъект – субъективное диалогическое взаимодействие приводит к необходимости реализовывать учебный процесс как через традиционные так и через инновационные формы в их гармоничном единстве.

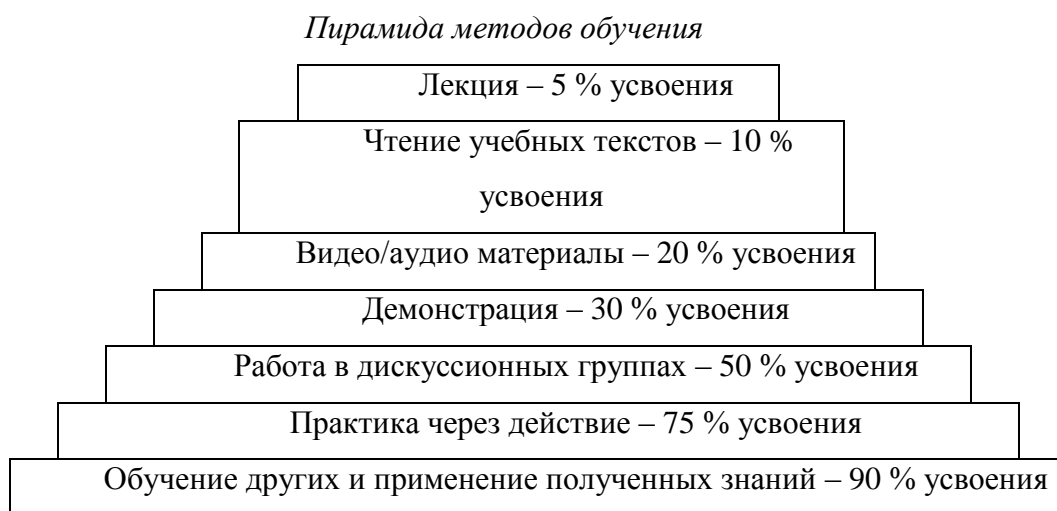
2. Рассмотрение второго вопроса, на наш взгляд, целесообразно начать с выяснения понятия «*интерактив*». Данный термин заимствован из английского языка от слова «*interact*», где «*inter*» – взаимный и «*act*» – действовать. Следовательно, «*интерактивный*» – это готовый к диалогу, взаимодействию. Теперь дадим определение интерактивного обучения. Т. И. Туркот интерактивной формой обучения называет специальную форму организации познавательной деятельности, которая имеет конкретную, предсказуемую цель, заключающуюся в создании комфортных условий для учёбы, при которых каждый студент ощущает свою успеваемость и интеллектуальные возможности. Особенность интерактивного обучения заключается в том, что учебный процесс осуществляется при условии постоянного активного взаимодействия его участников. Анализируя свои действия и действия партнёров, участники учебного процесса изменяют модель своего поведения, более осознанно усваивают знания и умения.

Необходимо отметить: интерактивное обучение имеет свои закономерности и особенности. Прежде всего, это разновидность взаимообучения, где и студент, и преподаватель есть равноправными, равнозначными субъектами обучения. Кстати, в европейских и североамериканских университетах, где студенты и преподаватели даже проживают по-

соседски друг с другом в университетских городках, часто устраивают совместные досуговые мероприятия, как то: спортивные соревнования, художественная самодеятельность или техническое творчество; эти принципы уже давно вошли в жизнь.

Организация интерактивного обучения в университете предусматривает моделирование жизненных и производственных ситуаций, применение ролевых игр, решение проблемы общими усилиями на основе анализа обстоятельств и соответствующей ситуации. Такая методика эффективно влияет на формирование навыков и умений, создание атмосферы сотрудничества. Во время интерактивного обучения студенты учатся быть демократичными, толерантными, у них развивается способность мыслить критично, аргументировано отстаивать свою точку зрения, оперативно принимать правильное решение.

Исследования, проведённые Национальным тренинговым центром в США ещё в 1980 году, показали, что интерактивное обучение даёт возможность повысить процентность усвоения учебного материала, поскольку влияет не только на сознание студента, но и на его чувства и волю. Результаты этих исследований отражались в так называемой «*Пирамиде методов обучения*».



С «пирамиды» видно, что наименьший результат даёт пассивное слушание лекций – 5 %, прочитывание учебных текстов – 10 %. А наибольших результатов можно достичь при интерактивном обучении.

Чем обусловлены такие результаты? Для того чтобы понять это, не лишним будет вспомнить, как работает мозг человека. Мозг можно сравнить с компьютером, а человек – его пользователь. Чтобы компьютер работал, его надо включить. Примерно также необходимо «включить» и мозг студента. Когда обучение пассивно, мозг не включается на полную мощность. Компьютер требует программного обеспечения, чтобы интерпретировать данные, введённые в его память. Мозг человека должен связать изучаемый материал с тем, который уже известен человеку, и с тем, что он думает. Когда обучение пассивно, мозг не прослеживает эти связи и не обеспечивает полного усвоения информации. Наконец, компьютер не может сохранить информацию, если она не обработана и не «закреплена» с помощью специальной

команды. Таким же образом и мозг человека должен проверить информацию, обобщить её, передать и пояснить её кому-то для того, чтобы сохранить её в своей памяти. Здесь уместным будет привести слова китайского философа-просветителя Конфуция, сказанные им более 2400 лет назад:

То, что я слышу, я забываю,

То, что я вижу, я помню,

То, что я делаю, я понимаю.

Эти три простых суждения, как аксиомы, служат обоснованием необходимости применения активных и интерактивных методов обучения. Несколько изменив слова великого просветителя, можно сформулировать кредо интерактивного обучения:

То, что я слышу, я забываю,

То, что я слышу и вижу, я запоминаю в общем,

То, что я слышу, вижу и обсуждаю, я начинаю понимать,

Когда я слышу, вижу, обсуждаю и делаю, я приобретаю знания и навыки,

Когда я передаю знания другим, я становлюсь знатоком – мастером своего дела.

Для того чтобы уменьшить трудности в применении отдельных интерактивных технологий преподавателю, необходимо помнить, что:

1. Интерактивное взаимодействие требует определённых изменений в организации работы академической группы, а также значительного количества времени для подготовки как студентам, так и преподавателям. Необходимо начинать с постепенного «включения» элементов этой модели, выделяя время на психологическую адаптацию студентов.

Сначала целесообразно будет использовать простые интерактивные методы – работу в парах, малых группах, «мозговой штурм» постепенно дополняя этот спектр другими методами. Лучше старательно подготовить несколько интерактивных занятий в учебном году, чем часто проводить в спешном порядке подготовленные «игры». Когда появится опыт подобной работы, такие занятия будут проходить намного эффективнее, а подготовка не будет требовать большого времени.

2. Необходимо проведение со студентами организационного занятия с установлением вместе с ними «правил работы в лаборатории».

3. Применение интерактивного обучения не должно быть самоцелью. Это только средство для достижения такой психологической атмосферы в академической группе, которая самым лучшим образом будет влиять на сотрудничество, взаимопонимание и доброжелательность, что позволит эффективно реализовывать принципы личностно-ориентированного обучения.

4. Если применение интерактивной модели в конкретном случае приводит к неудовлетворительному результату, в таком случае надо пересмотреть целесообразность стратегии и осторожно подходить к её применению.

5. Для эффективного применения интерактивного обучения, в частности для того, чтобы охватить весь материал и изучить его углублённо, не превращая технологию в неэффективные «игры ради игр», преподаватель должен тщательно планировать свою работу.

К сожалению, существующая у нас в стране система обучения подталкивает преподавателя на применение в основном пассивных методов обучения. В прошлом применение таких методов было оправданным. Но сегодня ситуация кардинально изменилась: одному человеку невозможно знать все, даже в узкой области знаний. К тому же функцию сохранения, запоминания и воспроизведения информации хорошо выполняют компьютеры. Современный выпускник университета должен думать, понимать сущность явлений, осмысливать идеи и концепции и потом, уже на основе этого, уметь находить необходимую информацию, творчески её интерпретировать и применять в конкретных условиях. Как раз этому и способствуют интерактивные технологии обучения.

3. Одной из технологий интерактивного обучения является *групповая работа* студентов на семинарских, практических, лабораторных занятиях. Главными преимуществами групповой формы обучения есть взаимообучение и углубление знаний, а также формирование умений проведения диалогического общения, развитие способности к дискуссии, аргументированно отстаивать свою точку зрения.

Так, на практических занятиях в процессе групповой работы целесообразно применить «пресс»-метод. Данный метод поможет студентам научиться аргументированно и в чёткой форме высказать своё мнение по дискуссионному вопросу. Как правило, «пресс»-метод состоит из следующих этапов – высказываний студентов:

1. «Я считаю, что...» (позиция).
2. «Потому, что...» (обоснование).
3. «Например...» (приводятся факты, аргументы).
4. «Таким образом, я считаю...» (выводы).

В современной зарубежной высшей школе всё более широкое применение приобретает метод «мозговой атаки» (*brainstorming*). Главная задача данного метода – научить генерировать идеи. Можно выделить следующие этапы «мозговой атаки»:

- 1) формулирование проблемы, которую предстоит решить;
- 2) тренировочная разминка: упражнения в быстрых поисках ответов на вопросы, освобождение от влияния психологических барьеров (стеснительности, замкнутости, скованности, растерянности);
- 3) непосредственная мозговая атака – «штурм» обсуждаемой проблемы: все предложения отдельных студентов или «творческих групп» фиксируются без критики;
- 4) совместная оценка и отбор лучших идей;

5) информация о результатах «мозговой атаки» и совместное обсуждение лучших идей, их защита.

Методическая особенность метода «мозговой атаки» заключается в том, что оценивание и анализ идей происходит только после того, как предложены все варианты решений. В этой связи можно выделить шесть основных правил «мозгового штурма»:

1. Отсутствие критики. Не следует показывать, что идея не заслуживает внимания.

2. Поощрение идей. Преподаватель-тренер должен делать акцент на количестве идей, а не на их качестве, поскольку на стадии оценивания у каждого студента будет возможность высказаться относительно того или иного предложения.

3. Равноправие участников. Необходимо избегать доминирования одного или нескольких членов группы. Для этого, например, можно применить схему высказывания мыслей по очереди.

4. Свобода ассоциаций. Чтобы получить как можно больше идей, не следует ограничивать количество выступлений. Необходимо взять за основу аксиому «Любая идея заслуживает внимания».

5. Запись всех идей. Все размышления должны фиксироваться, это подталкивает участников на дальнейшие размышления.

6. Время на осмысление. Как только все идеи будут зафиксированы, необходимо предоставить время для анализа, осмысления и высказывания.

Метод синектики. Данный метод предложил Дж. Гордон, получивший всестороннее образование в Гарвардском, Калифорнийском, Пенсильванском и Бостонском университетах. Термин синектика обозначает «*объединение разнородных элементов*». С точки зрения психологии творчества вероятность получения нестандартного результата в процессе коллективного поиска повышается, если его участники имеют разностороннюю подготовку. Так, в первую группу синектиков, организованную Гордоном, входили специалисты разного профиля: архитектор, инженер, биолог и дизайнер. Неожиданно такая группа сделала много открытий.

Сущность метода синектики заключается в том, что на первых этапах его применения идёт научение «механизмам творчества». Часть этих механизмов авторы методики (Дж. Гордон и Г. Буш) предлагают развивать методом обучения. Первые из них называют «*операционными механизмами*», к которым относят прямую, личностную и символическую аналогию. Такие явления, как интуиция, абстрагирование, свободные рассуждения, использование возможностей, не имеющих прямого отношения к делу, считаются «*неоперационными механизмами*», развитие которых не гарантируется обучением.

В условиях применения метода синектики преподавателю не стоит чётко формулировать проблему, ибо это может нейтрализовать дальнейший поиск. Необходимо помнить, что иногда тяжелее означить проблему, чем её решить. Обсуждение желательно начинать не с самой

проблемы, а с анализа общих признаков, помогающих войти в ситуацию постановки проблемы, неоднократно уточняя её содержание. Нельзя останавливаться, когда кажется, что уже найдена оригинальная идея и задача решена. Желательно накапливать идеи и отбирать лучшие из них. Если проблема (творческая задача) не решается, то в этом случае целесообразно вернуться снова к анализу ситуации, которая порождает проблему, или же «раздробить» проблему на отдельные элементы. При применении метода синектики большое значение приобретает обращение к аналогиям.

Подводя итог, отметим, что применение метода синектики требует высокого мастерства от преподавателя, умения стимулировать творческое воображение студентов. Преподаватель должен досконально владеть искусством постановки вопросов, уточнений, тактично объяснять, подавать реплики таким образом, чтобы это стимулировало внимание и фантазию то сужая, то расширяя поиск творческих задач.

Метод свободных ассоциаций

Применяя метод свободных ассоциаций, целесообразно опираться на следующие принципы:

- ✳ Создание условий для появления свободных ассоциаций (позитивную эмоциональную обстановку, соответствующее интеллектуальное окружение, открытость к восприятию новых идей).

- ✳ Стимулирование студентов к высказыванию слов и фраз, которые могут вызывать в аудитории определённые ассоциации (ассоциативную игру, когда студент может предложить совет или «критиковать» высказывания других).

- ✳ Признание необходимости критично-конструктивного анализа предложенных идей, что обозначает необходимость восприятия присутствующими всех предложенных идей, их осмысление в течение определённого времени, фиксацию и отбор наиболее оптимальных после обсуждения с обязательным позитивным отзывом.

Таким образом, если использовать новые ассоциации, порождающие продуктивные идеи относительно решения задачи, то результативность творческой деятельности повысится. В процессе зарождения ассоциаций устанавливаются новые неординарные связи между компонентами проблемы, которую надлежит решить и элементами окружающей среды, прошлым и современным опытом.

Дидактическая игра. Сущность дидактической игры заключается во взаимосвязи имитационного моделирования и ролевого поведения участников игры в процессе решения ими типовых и творческих, профессиональных и учебных задач высокого уровня проблемности. Игра раскрывает личностный потенциал студента, ведь каждый участник может продемонстрировать и проанализировать свои возможности, сопоставляя их с действиями других участников игровой деятельности. Трансформация личностных качеств студентов

происходит на всех уровнях подготовки и проведения игры, поскольку каждому из них необходимо «войти» в роль специалиста, роль которого придётся выполнять.

Дидактическую игру можно рассматривать и как технологию групповой психотерапии, ведь при правильной организации студенты учатся преодолевать психологические, коммуникативные барьеры.

Продemonстрируем особенности проведения дидактической игры на примере.

1-й этап (Подготовка). Студентов заранее знакомим с темой и предлагаем самостоятельно подготовиться к занятию, проработав рекомендованную литературу. Пусть в качестве темы занятия будет *«Технологии управления конфликтными ситуациями»*.

2-й этап. В начале практического занятия знакомим студентов с ситуацией, сложившейся в небольшом городке X. Представьте себе, что Вы жители небольшого города X, на территории которого расположен химический завод.

Химический завод загрязняет окружающую среду. Жители городка требуют его закрытия. Позиция представителей завода: завод выпускает продукцию, которой пользуются и жители города. Кроме того, если завод закроют, встанет проблема безработицы. Позиция представителей общественности города X: завод загрязняет среду и речку, из которой жители берут воду. Загрязнённый воздух пагубно влияет на здоровье людей. Завод необходимо закрыть.

3-й этап. Группе независимых экспертов из числа наиболее подготовленных студентов предлагается организовать дискуссию с целью разрешения конфликта между представителями завода и жителями города X. Для этого студенческую группу делим на две подгруппы: заводчане и представители общественных организаций городка. При организации дискуссии специалисты рекомендуют применять стратегию *«пять шагов»* (Методика Д. Шапиро):

- 1) анализ конфликта, выявление его причин и определение позиций участников;
- 2) анализ настроенности участников конфликта, которым рекомендуется проанализировать эмоции, которые они испытывают при выявлении причин конфликта;
- 3) чего мы хотим; участникам конфликта предлагается сформулировать свои требования друг к другу, высказать их в корректной форме, проанализировать следующие вопросы: «Чего мы желаем? Чего желают наши оппоненты? Какие преграды мешают нам в достижении желаемого? Каким образом совместными усилиями достичь этого?»;
- 4) наши идеи. Сформулировать идеи, реализация которых поможет достичь желаемого (решить конфликт);
- 5) наш план; при обсуждении идей необходимо сформулировать совместный с оппонентами план достижения желаемых результатов, обменяться мыслями «удовлетворяет ли присутствующих предложенный план?».

4-й этап. После завершения дискуссии необходимо обсудить стили поведения участников игры в момент дискуссии и предложить им определить оптимальные пути решения конфликта.

Необходимо определить, придерживались ли участники игры этических норм проведения дискуссии. Если решения конфликта не состоялось, то необходимо проанализировать причины этого.

Безусловно, организация дидактической игры требует от преподавателя широкой эрудиции, педагогического мастерства и умений педагогической импровизации. Например, в сюжет игры можно включить выступление мера города, представителей средств массовой информации, представителей общественных организаций с других городов, которые смогли бы стать третейскими судьями.

Молодому преподавателю, и, в частности студенту магистратуры, в процессе педагогической практики, планируя дидактическую игру, следует придерживаться такого плана действий:

1. Выбор темы и диагностика начальной ситуации. Желательно, чтобы игровой материал был сориентирован на формирование навыков профессиональной деятельности.
2. Проведение диагностики уровня психологической и учебной подготовки студентов.
3. Формирование целей и задач игры, которые формулируются не только в рамках темы, но и с учётом ранее изученного материала.
4. Проведение диагностики игровых качеств участников деловой игры. Проведение занятий в игровых формах будет более эффективным, если действия преподавателя будут направлены не на абстрактного студента, а на конкретную личность или хорошо изученную группу студентов.
5. Определение структуры игры. Структура определяется с учётом целей, задач, темы, количества участников и уровня их подготовки.
6. Диагностика объективных обстоятельств. В данном случае рассматривается вопрос о том, где, как, когда и при каких обстоятельствах будет проходить игра, то есть оцениваются её внешние атрибуты (аудитория, технические средства обучения и т. д.).
7. Выявление возможных вариантов протекания игры, выбор оптимального варианта с учётом специфики студенческой группы.
8. Задание для самостоятельной работы студентов, для углубления знаний и умений, полученных в ходе игры.

Приведём еще один пример дидактической игры, которая может быть задействована при изучении дисциплины «Менеджмент».

Деловая игра «Новый руководитель»

Проведение игры предусматривает решение следующих задач:

- закрепление теоретических знаний по теме «Процесс менеджмента и его составляющие»;
- концентрация внимания студентов на необходимости чёткой формулировки цели, определения проблемной ситуации и анализа всех возможных вариантов устранения проблемы;

–обучение студентов правилам обоснования возможных альтернатив в аргументации своих выводов;

–формирование навыков принятия управленческих решений за ограниченный период времени;

–формирование навыков групповой разработки и принятия управленческих решений;

–выявление лидеров в группах и развитие их лидерских качеств.

Деловая игра «Новый руководитель» даёт возможность моделировать деятельность современного руководителя. В процессе имитации игрового эксперимента исследуются мотивы принятия решений, выявляются лидеры, оцениваются возможности и настойчивость участников игры в отстаивании своего мнения.

Продолжительность деловой игры – 30 – 35 минут. Количество участников не ограничено.

Действие деловой игры «Новый руководитель» происходит на условном предприятии, где назначен новый руководитель небольшого производственного коллектива. Он занял должность после полученной от директора информации о том, что деятельность персонала возглавляемого им подразделения на сегодняшний день является неудовлетворительной. В течение первых недель, проведённых со специалистами данного подразделения, новый руководитель стал очевидцем их некачественной работы. Он пришёл к выводу о том, что подчинённые требуют суровой дисциплины и созвал совещание, на котором заявил о необходимости «установления порядка» и не удержался от высказывания своего мнения о подчинённых и их трудоспособности.

Через несколько часов этот руководитель встретился со своим знакомым, также руководителем низового звена, и рассказал ему о своих действиях. «Я огласил перечень проблем, возникающих у меня при руководстве подразделением, и сообщил подчинённым, что со следующего дня их деятельность будет организована по-новому. Я знаю, что они могут работать лучше. Пришло время, когда они начнут зарабатывать свои деньги, а я буду наблюдать за ними и, в случае выявления недостатков, буду применять меры дисциплинарного характера». Коллега предложил ему применить иной подход в работе с подчинёнными.

Студентам предлагается обсудить следующие вопросы:

1. При решении проблем взаимоотношений в своём подразделении руководитель будет применять знания по управлению. Какие это будут знания и в каких случаях он будет их применять?

2. Руководитель берёт на себя несколько ролей. Какие роли он будет вынужден выполнять? Для чего это нужно?

3. Существует ли вероятность того, что подчинённые могут подумать, что руководитель манипулирует ими? Если это так, то что может сделать руководитель для того, чтобы изменить такое представление?

4. Представьте, что коллега предложил молодому управленцу осуществлять

консультативный подход в работе с подчинёнными. Как по-вашему, возможно ли это?

Игра проходит в три этапа. На первом этапе обсуждаются поставленные вопросы. На втором этапе – каждый из участников игры принимает решение относительно выхода из критической ситуации.

На третьем этапе принимается групповое (коллективное) решение, касающееся выхода из критической ситуации, исходя из критериев, сформулированных самой группой (подчиниться лидеру, достичь консенсуса и т. д.).

Необходимо отметить, что участники игры должны принимать решение в конкретной ситуации применительно к себе, а не к воображаемой личности. Игровая ситуация предполагает наличие ведущего (преподавателя), который знакомит присутствующих с условиями и правилами игры, следит за временем принятия решений и подводит итоги игры. Лидеры групп выбираются участниками игры или после проверки теста «Оценка лидерских качеств».

Вопросы для закрепления материала

1. В чём заключаются отличия между традиционными и инновационными педагогическими технологиями?
2. Аргументируйте необходимость внедрения инновационных педагогических технологий в современной высшей школе.
3. Каковы основные закономерности личностно-ориентированного образования?
4. В чём заключаются особенности интерактивной формы обучения?
5. Раскройте суть «пресс-метода» как разновидности групповой работы студентов на практических занятиях.
6. Почему метод «мозговой атаки» предполагает задачу научить студента генерировать идеи?
7. Назовите и дайте характеристику шести основных правил «мозгового штурма».
8. В чём состоит особенность метода синектики?
9. Что такое ролевая игра и в чём её особенности?
10. Почему дидактическая игра может рассматриваться как технология групповой психотерапии?

Вопросы для практических (семинарских) занятий

2. Понятие педагогической инновации:
 - а) педагогическая инновация как форма педагогической деятельности;
 - б) кредитно-модульная и модульно-рейтинговая технологии обучения как педагогические инновации.
2. Психолого-педагогическая сущность интерактивных методов обучения:
 - а) закономерности и особенности интерактивного обучения;
 - б) организация интерактивного обучения в университете и её этапы.

3. Групповая работа студентов и её преимущества:

- а) групповые тренинги и их организация;
- б) методика проведения тренинга и её этапы.

Список Рекомендованной литературы

1. Авдеева У. М. Інноваційні комунікативні технології в роботі куратора академгрупи : навч. посібник / У. М. Авдеева, У. М. Мельникова. – К. : ВД «Професіонал», 2007. – 304 с.
2. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій : модульне навчання / А. М. Алексюк. – К., 1993. – 220 с.
3. Артемова Л. В. Педагогіка і методика вищої школи : навч. посібник / Л. В. Артемова. – К. : Кондор, 2008. – 272 с.
4. Бабенко К. П. Методика проведення семінару в групах магістрів на тему «Сучасні технології навчання у ВНЗ» / К. П. Бабенко // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 1 (54). – С. 64 – 69.
5. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга : учебное пособие / И. В. Вачков. – М. : Изд-во «Ось-89», 2000. – 210 с.
6. Виханский О. С. Практикум по курсу «Менеджмент» / О. С. Виханский, А. И. Наумов; под редакцией А. И. Наумова. – М. : Гардарики, 2002. – 305 с.
7. Петровская Л. А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1990. – 68 с.
8. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи / Т. І. Туркот. – К. : Кондор, 2011. – 628 с.

Содержание

С

1. Предисловие.....	3
2. Лекция 1. Психология высшей школы, её предмет, задачи и методы	5
3. Лекция 2. Психологическая характеристика студенческого возраста	20
4. Лекция 3. Психологический анализ деятельности студентов.....	39
5. Лекция 4. Педагогика как наука о воспитании.....	60
6. Лекция 5. Общая характеристика профессиональной деятельности педагога высшей школы.....	80
7. Лекция 6. Педагогические инновации в учебном процессе высшей школы.....	93

Навчальне видання

Барвінський Анатолій Олександрович

Курс лекцій із психології та педагогіки

Розділ

ПСИХОЛОГІЯ ТА ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Навчальний посібник

(Російською мовою)

Художнє оформлення обкладинки С. А. Барвінського

Редактор С. М. Симоненко

Комп'ютерне верстання Л. П. Алібекової

Формат 60х84/16. Ум. друк. арк. 13,02. Обл.-вид. арк. 9,32.

Видавець і виготовлювач

Сумський державний університет,

вул. Римського-Корсакова, 2, м. Суми, 40007

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3062 від 17.12.2007.

Барвинский Анатолий Александрович, кандидат исторических наук, доцент кафедры философии, политологии и инновационных социальных технологий Сумского государственного университета.

Закончил Харьковский государственный университет им. В. Н. Каразина и аспирантуру при нём. Имеет более ста научных работ. Круг научных интересов: социально-философские проблемы науки и техники, история авиации и космонавтики.